

Universidade Nova de Lisboa

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas -
Ciências da Educação

O Contexto de Trabalho no Processo de Ensino Aprendizagem

— Um recurso estratégico da prática educativa —

(dois casos em análise)

2 Volumes (vol I)

José Manuel Arede Ferreira

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em CIÊNCIAS DE
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, pela UNL/FCT,
preparada com a orientação conjunta da Professora Doutora TERESA
AMBRÓSIO e da Doutora MARGARIDA MARQUES (Mestre em ciências de
Educação)

Lisboa
1995



DEDICATÓRIA

À Ana Madealena e à Catarina Isabel

RESUMO

No complexo quadro das justificações sócio-educativas da aproximação da escola ao mundo do trabalho, descortina-se um conjunto de tendências, que promovem aquela proposição, que acentuando o carácter democratizante da sociedade e a progressiva participação das novas formas de trabalho, procuram aí fundamentar uma desejável articulação.

Todavia, quando nos referimos à tal aproximação, o ponto central situa-se na perspectiva de uma "socialização de valores instrumentais" - qualificações técnicas -, da integração dos jovens no mundo dos adultos, pelo exercício de competências exigidas pelos empregadores.

Uma outra perspectiva de pensar esta aproximação é a de "introduzir" o trabalho na escola, como oportunidade de valorizar o seu potencial educativo, mobilizando-o como elemento de renovação da escola, pela obrigatoriedade implícita da abertura da escola ao meio.

Qualquer destas aproximações passaria pela afirmação de um certo isomorfismo entre a escola e o contexto de trabalho, quer ao nível dos objectivos, quer pelo facto das necessidades de formação terem correspondência directa nas formações profissionais.

Perspectiva bastante diferente é a que pensa esta aproximação entre a escola e o contexto de trabalho, no ensino profissional, como "dual". Estrutura-se no reconhecimento da singularidade da autonomia relativa da escola e do contexto de trabalho.

Esta estratégia de formação, para além de reunir no mesmo acto educativo a formação geral e a formação tecnológica e profissional, chama outros actores sociais a desempenharem um papel explícito na educação.

É neste contexto, de reconhecimento da autonomia relativa de cada um dos campos, que emerge o contexto de trabalho como recurso educativo no paradigma das escolas profissionais.

O nosso projecto insere-se na problemática da aproximação da escola e do mundo do trabalho e, através dele procuraremos compreender os contributos que o contexto de trabalho traz ao processo de ensino-aprendizagem, no âmbito do ensino profissional, e tendo por referência de fundo as relações do sistema educativo e do sistema económico.

ÍNDICE DAS MATÉRIAS

VOL. I

DEDICATÓRIA.....	2
RESUMO.....	3
ÍNDICE DAS MATÉRIAS.....	4
ABREVIATURAS.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS.....	9
INTRODUÇÃO	12
A Pertinência do Estudo.....	13
A Problemática	16
Organização do Trabalho	18
Motivações	21
PRIMEIRA PARTE	23
Introdução	24
Capítulo 1: Contributos para um enquadramento da relações entre a escola (Sistema de ensino) e o contexto de trabalho (sistema económico)	25
Introdução	25
1.1. Enquadramento teórico.....	26
1.2. A problemática da investigação	30
Conclusões	33
Capítulo 2: Contributos Pedagógicos e Institucionais da Alternância na formação inicial.....	34
Introdução	34
2.1. Modalidades pedagógicas da Alternância	34
2.1.1. Alternância Justaposta.....	38
2.1.2. Alternância Associativa.....	39
2.1.3. Alternância de Complementaridade (Integração)	39
2.2. A Alternância nas formações qualificantes iniciais.	41
2.2.1. Inserção por alternância.....	41
2.2.2. Alternância e Sequências Educativas - uma lógica qualificante.....	42
2.2.3. Alternância e Sistema de Aprendizagem.....	44

2.2.4. A Função Mediadora da Alternância.....	46
Conclusões	50
SEGUNDA PARTE	51
Introdução à Segunda Parte.....	52
Capítulo 3: Democratização do ensino e as políticas de ensino profissional.....	54
Introdução	54
3.1 A relação sistema de ensino e sistema produtivo na reforma de 1948	55
3.2 Contributo da Reforma Veiga Simão (1973).....	58
3.3. Aspectos mais relevantes das relações do sistema educativo e económico da reforma de 1983	61
Conclusões	67
Capítulo 4: Enquadramento legislativo das relações sistema Formativo/ /Sistema Económico.....	68
Introdução	68
4.1. Ensino Profissional na Lei de Bases do Sistema Educativo	68
4.2 A Criação das Escolas Profissionais	72
4.3. Cursos Tecnológicos.....	75
4.4. A Alternância nas Escola Profissionais	77
4.4.1. Contexto de trabalho e Parcerias Educativas.....	77
4.4.2. Alternância e estatuto escolar	78
4.4.3. A Alternância como a afirmação da autonomia da Escola.....	83
Conclusão.....	86
TERCEIRA PARTE.....	88
Introdução	89
Capítulo 5: Questões Metodológicas.....	90
Introdução	90
5.1. Objecto de estudo	91
5.1.1. Delimitação do estudo e do seu espaço de investigação	91
5.1.2. Universo abrangido pelo estudo.....	92
5.2. Procedimento Metodológico	93
5.2.1. Análise documental e observação directa	93
5.2.2. Questionário	94
5.2.3. Entrevistas.....	95

5.2.4. Análise de Conteúdo.....	99
5.3. Algumas questões prévias.....	101
Conclusões	103
Capítulo 6: Escola Profissional de Setúbal	105
Introdução	105
6.1. Papel dos Actores sociais e suas relações.....	108
6.2. Natureza e âmbito da Prova de Aptidão Profissional. (P.AP.).....	111
6.3. Elementos estruturantes da relação escola/contexto de trabalho	113
6.4. Participação dos Parceiros sociais.....	115
6.5. Contexto de trabalho e Articulação Curricular	117
6.6. Uma gestão Flexível do tempo.....	118
6.7. Organização da formação em contexto de trabalho: Operacionalização da Alternância	119
6.8. Contexto de trabalho e competências não técnicas.....	124
Análise dos resultados — E. P. S.....	128
Capítulo 7: Escola Profissional de Salvaterra de Magos.....	134
Introdução	134
7.1. Enquadramento e justificação das necessidades de formação.....	136
7.2. Relações estruturantes com o contexto de trabalho.....	137
7.3. Concepção e organização da formação em contexto de trabalho.....	139
7.4. A Prova de Aptidão Profissional, prática simulada ou "serviço prestado".....	145
7.5 A ALTERNÂNCIA E ALGUMAS DAS SUAS REPRESENTAÇÕES.....	148
Análise dos dados — E. P. S. M.....	150
OBSERVAÇÕES FINAIS	154
AGRADECIMENTOS	165
BIBLIOGRAFIA.....	166

ABREVIATURAS

C.C.E.	Comissão das Comunidades Europeias
C.C.R.	Comissão de Cooperação da Região de Lisboa e Vale do Tejo
C.D.	Conselho Directivo
C.P.	Cursos Profissionais
C.R.S.E.	Comissão da Reforma do Sistema Educativo
C.S.P.O.P.E.	Curso Secundário Predominantemente Orientado para Prosseguimento de Estudos
C.S.P.O.P.V.A.	Curso Secundário Predominantemente Orientado para a Vida Activa
C.T.	Cursos Tecnológicos
D.E.S.	Departamento do Ensino Secundário
DOC.	Documento
E.P.	Escola Profissional
E.P.E.D.	Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento
E.P.S.	Escola Profissional de Setúbal
E.P.S.M.	Escola Profissional de Salvaterra de Magos
E.T.P.	Ensino Técnico e Profissional
G.E.P.	Gabinete de Estudos e Planeamento
G.E.T.A.P.	Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
I.E.F.P.	Intituto de Emprego e Formação Profissional
I.G.E.	Inspecção Geral de Ensino
M.E.	Ministério da Educação
M.E.S.S.	Ministério do Emprego e Segurança Social
N.A.C.E.M.	Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular
O.C.D.E.	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
O.I.D.	Operação Integrada de Desenvolvimento da Península de Setúbal

P.E.	Projecto Educativo
P.E.E.	Projecto Educativo de Escola
P.R.O.D.E.P.	Programa de Desenvolvimento da Educação Portuguesa
Regl.	Regulamento
U.E.	União Europeia

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figuras		Pág.
Fig. 1	Interacção de Lógicas	144
 Gráficos		
Gráfico 1	Competências Privilegiadas pelos Empresários	126
 Quadros		
Quadro 3. 1	Ensino Secundário e Respectivas Saídas	64
Quadro 4. 1	Plano Curricular dos Cursos Tecnológicos	70
Quadro 4. 2	Relações Sistema Educativo / Económico	75
Quadro 4. 3	Vertente Qualificante do Sistema Educativo	76
Quadro 4.4	Flexibilização da Alternância	85
Quadro 5. 1	Dimensões da Relação Escola / Contexto de Trabalho	100
Quadro 5. 2	O Contexto de Trabalho como Recurso Curricular	104
Quadro 6. 1	Intuições com Formação Profissional	106
Quadro 6. 2	Caracterização do Universo/Amostra Disponível dos Alunos	107
Quadro 6. 3	Caracterização das Entidades Entrevistadas	108
Quadro 6. 4	Operacionalização das Actividades de Alternância	120
Quadro 6. 5	Importância do Papel Desempenhado pela Instituição	128
Quadro 6. 6	Relação da P.A.P. com o Contexto de Trabalho	128
Quadro 6. 7	Nível de Decisão do Aluno na P.A.P.	128
Quadro 6. 8	O Contexto de Trabalho Ccomo Recurso Curricular	129
Quadro 6. 9	Modalidades da Organização da Formação	129
Quadro 6. 10	Definição de Objectivos	129
Quadro 6. 11	Preparação do Estágio	129

Quadro 6. 12	Importância do C.T. no Processo Ensino-Aprendizagem	130
Quadro 6. 13	Articulação Curricular	130
Quadro 6. 14	Estatuto do Formando	130
Quadro 6. 15	Diversificação das Tarefas	130
Quadro 6. 16	Gestão dos Períodos de Formação em C.T.	131
Quadro 6. 17	Competências não Técnicas	131
Quadro 6. 18	Recursos Técnicos	131
Quadro 6. 19	Expectativas dos Alunos	132
Quadro 6. 20	Aspectos Mais Críticos Relativos aos Formadores	132
Quadro 6. 21	Articulação da Experiência do Contexto de Trabalho com o Currículo	133
Quadro 6. 22	Abordagem Curricular	133
Quadro 6. 23	Aspectos Mais Críticos da Coordenação	133
Quadro 7. 1	Caracterização do Universo/Amostra Disponível dos Alunos	135
Quadro 7. 2	Caracterização das Entidades Entrevistadas	136
Quadro 7. 3	Lógica(s) Subjacente(s) à Organização das Actividades Formativas	143
Quadro 7. 4	Contributo do Contexto Trabalho para a P.A.P.	146
Quadro 7. 5	Perspectivas dos Alunos	150
Quadro 7. 6	Frequência de Cursos de Formação Profissional	150
Quadro 7. 7	Estatuto do Formando	150
Quadro 7. 8	Modalidades da Organização da Formação	151
Quadro 7. 9	Duração do Estágio	151
Quadro 7. 10	Aspectos Críticos Relativos aos Formadores	151
Quadro 7. 11	Articulação da Experiência do C. de T. com o Currículo	152
Quadro 7. 12	Abordagem Curricular	152
Quadro 7. 13	Aspectos Críticos da Coordenação	152

Quadro 7. 14	Influência do C.T. nas Relações Professor/Aluno	152
Quadro 7. 15	Composição Etária	153
Quadro 7. 16	Composição por Sexos	153

INTRODUÇÃO

"A escola esteve inseparavelmente ligada à instauração da república. Tratava-se de formar cidadãos. Trata-se hoje de formar profissionais úteis à economia nacional. Mas, se a profissão muda de sentido na pós-modernidade, talvez não seja essencial fazer da escola, sobretudo sob a sua forma actual, o único meio institucional de aprendizagem. Mas aí tudo fica por inventar. (Jean-François Lyotard)

A Pertinência do Estudo

O crescente desenvolvimento e aprofundamento dos Projectos Educativos da escola levam a um progressivo estreitamento das relações entre a escola e a comunidade, fazendo com que esta assuma o papel de actor social de relevo, ao mesmo tempo que constitui um significativo recurso de que a escola dispõe. Tratando-se porém de projectos educativos que têm como objectivo próximo a ensino profissional, com a correspondente inserção dos jovens no mercado de trabalho, emerge nesse espaço toda uma problemática ligada à discussão quer do papel da escola, quer do menor ou maior protagonismo que assume na formação e, sobretudo do modo como utiliza esse espaço e esse tempo não escolares, como recurso da estratégia educativa.

Esta problemática ganha espaço público entre nós, nos finais dos anos oitenta, enquadrada por um plano de reforma do sistema educativo, também ele parte integrante do discurso político da "modernização"¹ do país e cuja implementação nos anos seguintes vai tendo impacto directo sobre as formas de

¹ Programa do XII Governo Constitucional, Novembro de 1991, onde especificamente no ponto 2, é abordada a questão da Educação; Sendo a polissemia uma característica marcante do discurso de modernização, que em boa parte remete para referências de natureza normativa, chamamos aqui a atenção para um conjunto de trabalhos, que são um valioso contributo sobre o tema. Entre outros, citamos: CORREIA, (J. Aberto) e Stoleroff (A.) e Stoer (Stephen R.), (s/d) - A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal, Porto (Texto Fotocopiado); CORREIA, (J. Aberto) e Stoleroff (A.) e Stoer (Stephen R.), - "O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação", Revista Crítica de Ciências Sociais, Nº 29 Fevereiro de 1990; BARATA, (M.) e (T.) AMBRÓSIO, (1988)- Desafios e limites da Modernização, Lisboa, I.E.D.; Habermas, (J.), (1990) - O Discurso filosófico da Modernidade, Lisboa, D. Quixote.

trabalho, com a progressiva desvalorização de algumas profissões (veja-se as preocupações do pequeno comércio, da agricultura, artesanato, na própria indústria, etc.). Estas actividades tornavam-se um testemunho público do trabalho que progressivamente se foi tornando menos visível, à medida que estas actividades foram sendo substituídas por outras, para cujo desempenho se requiere mais permanência no sistema escolar (mais anos de escola) e mais valorização profissional, que obrigatoriamente "nos condena ao sucesso escolar, fazendo dele já não um direito mas uma maldição" como diria Charlot, (1993; 12). Vai-se esbatendo cada vez mais o sentido visual de uma cultura do trabalho que progressivamente se vai tornando mais estranha e longínqua da percepção dos jovens. Ganharia assim sentido e pertinência pensar que na formação inicial, a questão do trabalho, entre outras, não deveria estar ausente.

A democratização do ensino caracterizando-se sobretudo numa maior igualdade de oportunidades, permitiu que mais vastas camadas da população tivessem acesso à escola, reforçando deste modo as suas motivações para "ir mais longe," e, posteriormente, encontrar um emprego mais qualificado e melhor remunerado, rompendo assim com o mundo do trabalho dos seus pais, para desempenhar tarefas menos visíveis mas que exigem maior nível de qualificação.

O crescente e generalizado aumento do desemprego, resultado quer das crises económicas e sociais, quer da aplicação tanto das leis do mercado como do próprio esforço de "modernização", acaba por contribuir para a reduzida evidência social do trabalho, pois ele é cada vez menos duradouro, e até mesmo mais precário.

Estas constatações e alguma prática educativa, acompanhada duma certa reflexão, levam-nos a perspectivar o contexto de trabalho não só "numa função cultural", mas pelo enquadramento que lhe conferimos, como um dispositivo educativo, que permite aos jovens a apropriação quer da realidade social, facilitando igualmente a sua inserção social e profissional.

Assim, este trabalho é o resultado, pois, de uma investigação sobre o contexto de trabalho² como recurso educativo no quadro das relações sistema educativo/sistema produtivo.

Suporta o nosso projecto de investigação toda a problemática que envolve o contexto de trabalho como espaço e prática educativa/formativa, acrescido da dificuldade de encontrar convergências em interesse e em lógicas que por sua

² "Contexto de Trabalho" significa empresa, organização de produção de bens ou de prestação de serviços do sector público, privado ou cooperativo, ou conjunto de postos de trabalho", conceito assim definido Em: "Modalidades de Formação técnica e Profissional - Nº 4"1989 M.E.)

natureza são diferentes. E, porque entendemos que ele é um modo privilegiado que a escola tem de se relacionar com a sociedade, especificamente com o sector económico-social, pensamos este espaço formativo como o interface dessas relações entre os dois sistemas. Assim, procuramos perspectivá-lo de modo sistémico apoiados numa estrutura conceptual que se, por um lado, se nos afigura capaz de satisfazer as exigências do estudo, por outro caracterizará esse tipo de abordagem.

A pertinência deste tema decorre das razões atrás invocadas, acrescida também da importância que a formação profissional vem assumindo nestes últimos anos, especialmente na modalidade de formação inicial, pelo que, mesmo entre nós, tem merecido uma atenção cuidada de vários investigadores³ e adquirido um espaço de investigação relevante nas Ciências da Educação. Esta actualidade reforça-se tanto mais quanto a escola, perdendo o "exclusivo" da formação, se vê confrontada com novas necessidades, outros actores e instituições que reclamam dela respostas adequadas, social e economicamente.

Assim, o nosso trabalho pretende orientar-se pela problemática do contexto de trabalho como recurso de gestão educativa e curricular no processo de ensino aprendizagem, no contexto do ensino profissional⁴, nomeadamente das Escolas Profissionais, (a partir de agora designadas por E.P.) no âmbito das relações entre o sistema educativo e económico.

³ Referiremos entre outros: Os trabalhos de Marques, (M.), (1993) - O Modelo Educativo das Escolas Profissionais - um campo Potencial de Inovação e " A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-Educativo como Modelo Decisional - o caso das Escolas Profissionais", Lisboa Educa; Pedroso, (P.), (1994) - Sistema de Aprendizagem, os Modelos de Alternância e a Participação Empresarial; RAMOS, (L.), (1992) - A Escolas na Inserção Social e Profissional dos Jovens - Portugal - anos 90; CABRITO, (G.B.), (1994) Formações em Alternância: conceitos e práticas, Lisboa, Educa.

⁴ Queremos previamente esclarecer que com este conceito, no contexto das escolas profissionais, define uma formação orientada para a inserção para a vida activa, e na qual ao longo do percurso formativo é suposto o aluno desenvolver, atitudes, conhecimentos e técnicas específicas de determinadas áreas profissionais. O quadro legal inscreve este nível de formação no ensino secundário e no próprio âmbito do sistema de ensino.

A Problemática

O Decreto-Lei de 26/89 (21.1.89), que faz o enquadramento legal da criação das Escolas Profissionais, no quadro das modalidades especial de educação previstas no art. 19º da lei de Bases do Sistema Educativo, aparece como o próprio discurso legislativo o confirma "num contexto de integração europeia" que impõe uma "acelerada oferta de formação profissional⁵" com o objectivo de elevar a qualificação dos recursos humanos do país".

Em conformidade com estas disposições prescreve o texto legal como atribuições, entre outras, das escolas profissionais "o dever de facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e a experiência profissional e preparar os jovens com vista à sua integração na vida activa" ou, na versão reformulada do Decreto-Lei 70/93 (10.3.93), "prepará-los para uma adequada inserção sócio-profissional", tendo para isso que "desenvolver mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho".

Este articulado para além de legitimar institucionalmente a aproximação entre a escola e o mundo sócio-económico, reconhece o mundo do trabalho na área da educação, como um contributo de carácter formativo. A reforçar esta aproximação está o art. 36º da Portaria 423/92 (22.5.92), que estabelece o regime de avaliação quando afirma que: "o desenvolvimento do projecto, prova de aptidão profissional (de agora em diante designada por P.A.P.) implica uma estreita ligação com os contextos de trabalho".

Toda a educação e formação, que tem tido até hoje como referência o paradigma⁶ escolar, vê-se no presente confrontada com rápidos processos sociais de mudança, que desactualizam conceitos, e tornam obsoletas as competências adquiridas, acabando por se tornarem desajustadas na resposta às novas necessidades sociais.

A crescente flexibilidade "organizacional e profissional" (Kovacs, 1991:115) faz cada vez mais depender o emprego da nova divisão do trabalho, da

⁵ Que segundo o Decreto-lei 401/91 é definida como o " processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida activa, se preparam para o exercício de uma actividade profissional" Para além deste sentido générico é por vezes entendida como " qualquer actividade que procura deliberadamente melhorar a competência de uma pessoa para o desempenho de um posto de trabalho"

⁶ No seu sentido etimológico, do grego "parádeigma", significa modelo, exemplo, arquétipo.

Proposto por T. Khun significa um compromisso implícito de uma comunidade científica de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso em vigor durante um determinado tempo.

mudança tecnológica, da flexibilidade de competências etc. Neste quadro, a escola e o mundo da formação devem prepara-se para fazer face a estas novas exigências.. As práticas educativas devem colher no mundo do trabalho uma forte componente formativa tornando-o constitutivo do processo de formação

Se ao nível da formação contínua esta problemática surge com a consistência de um dado adquirido, entendemos também, quanto a nós , que ela não deixa de estar presente, e fazer sentido noutros níveis do sistema de ensino, secundário por exemplo, incluindo a formação inicial, e no qual queremos inscrever este nosso trabalho de investigação.

É por postularmos como hipótese uma enriquecedora dimensão formativa às experiências de trabalho que, as pressupomos como um valioso recurso educativo capaz de orientar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, e as respectivas práticas educativas que o corporizam.

O reconhecimento formativo feito ao contexto de trabalho, que acabamos de constatar nos textos legais, induz porém ao levantar de algumas questões que se subordinam ao modo como se articulam as situações de formação como o mundo do trabalho, e a que passaremos a dar a seguinte formulação:

- Quais os pressupostos que conferem valor formativo ao contexto de trabalho?
- Qual a natureza e a que níveis se estabelece a colaboração entre a escola e o contexto de trabalho (parceiros sociais): participam na concepção dos planos de formação ou apenas estão presentes na fase da execução? De que modo permuta e partilha as suas competências com a escola?
- Qual a autonomia da escola nesta matéria?
- De que modo contexto de trabalho e escola permutam as suas competências
- Que modelo pedagógico configura essa relação, de que modo se organiza e que lógica lhe está subjacente? Esta questão permitir-nos-á ultrapassar a alternância como princípio organizador e administrativo da formação, para a o entender, e discurtir, como elemento conceptual do discurso e da acção pedagógica.
- Quais os contributos formativos que advêm ao processo de ensino aprendizagem, inclusive ao desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional (P.A.P.) a partir da estadia do formando em contexto de trabalho.
- Como se harmoniza a ligação entre a parte teórica e prática do curso?

Todas estas questões poderiam convergir na configuração da hipótese de que o contexto de trabalho, na relação da escola - meio, *é susceptível de se tornar um recurso educativo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.*

Organização do Trabalho

Este nosso trabalho estrutura-se em torno dois conceitos principais cujo sentido nos propomos dilucidar. São eles o conceito de contexto de trabalho e o de alternância.

Partimos do pressuposto que o contexto de trabalho não é apenas um lugar onde se desenvolvem determinadas práticas formativas, mas, para além disso ele é um tempo e um espaço construídos pelos actores intervenientes, a partir da descentralização de lógicas (formativa/institucional), em que a dicotomia do tempo e do espaço não traduz necessariamente uma irreducibilidade de lógica formativa *versus* produtiva. O nosso estudo é então suportado pelo conceito de contexto de trabalho, entendido enquanto produto construído por actores numa relação formativa, que lhe confere no paradigma das escolas profissionais a valência de recurso formativo. Fazemo-lo no pressuposto de que a formação em contexto de trabalho, para além de constituir uma forma de abertura e de aproximação da escola ao mundo do trabalho, torna-se um elemento estruturante na estratégia de formação, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Partamos também do princípio que a alternância se configura como um conceito operacionalizador da formação e, ao mesmo tempo, mediador entre duas lógicas que apesar de diferentes não se opõem.

Procuraremos orientar a fundamentação desta nossa conjectura através de duas linhas de orientação.

O primeiro momento da investigação leva-nos no sentido da análise documental dos normativos legais, que dão corpo institucional às Escolas Profissionais e concretamente à formação em contexto de trabalho. Este objectivo passa inevitavelmente pela análise dos textos legais regulamentadores da criação das escolas profissionais dos cursos, dos perfis de formação e perfis profissionais.

Esta análise pretendemo-la estruturada à volta dos seguintes pontos:

1. Compreender os objectivos acometidos ao ensino profissional em contexto de trabalho, no quadro das E.P.s, e o modo como eles são percebidos pelos diferentes actores intervenientes.

2. Compreender como articula e organiza a escola essa componente de formação e que contributo traz ela ao processo de ensino-aprendizagem.

A segunda linha de orientação visa compreender o processo da formação em contexto de trabalho no paradigma das E.P.'s, como uma das modalidades de interacção do sistema educativo com o sistema produtivo. Para concretizarmos este nosso objectivo apoiar-nos-emos em dois estudos de caso, para o qual seleccionámos duas escolas com perfis diferentes. A sua escolha, apesar de não obedecer a critérios de representatividade, fundamenta-se nalgumas razões específicas, que a orientam e a justificam dado o objecto do nosso estudo.

A primeira razão, e talvez a mais preponderante, tem a ver com um certo conhecimento prévio do modo como estas escolas organizam e desenvolvem a formação em contexto de trabalho. Enquadra-se a organização deste período de formação no paradigma curricular das escolas profissionais, que permite a cada escola, dentro do grau de autonomia que lhe é conferido, recorrer ao longo dos três anos, (3600 horas), a diferentes contextos de formação, onde assume relevo formativo o tempo passado em contexto de trabalho. Não estando pré-calendarizada a sua realização, nem pré-definido o tempo de duração, cada escola pode organizar e gerir esse tempo de formação de acordo com a especificidade do seu projecto educativo. O contexto de trabalho insere-se assim numa estratégia de desenvolvimento curricular integrado no processo de ensino-aprendizagem. É o reconhecimento que é conferido aos projectos que ambas as escolas tem desenvolvido que reforça e justifica o nosso critério de escolha.

Um segunda ordem de razões assenta na diferenciação dos cursos que ministram, na sua localização geográfica, assim como a natureza dos seus promotores.

No processo de recolha de informação utilizaremos a informação disponibilizada pelas próprias escolas, ao mesmo tempo que identificaremos e realizaremos entrevistas e inquéritos aos actores por nós escolhidos em cada um dos casos e, que se postam quer da parte da escola, quer da parte do contexto de trabalho, como interlocutores imprescindíveis deste processo formativo.

No que toca aos alunos, todos eles com experiência de formação em contexto de trabalho, passaremos um questionário com a intenção de recolher a

informação necessária à compreensão das suas representações, relativamente quer às relações escola/empresa, quer à formação em contexto de trabalho.

Para concretização destes nossos objectivos, procuramos estabelecer uma organização para o nosso trabalho que permitirá desenvolvê-lo em três partes que se configuram do seguinte modo:

Uma primeira, em que procuramos definir a problemática e enquadrá-la no referencial teórico escolhido. Por sua vez esta primeira parte está estruturada em dois capítulos.

O primeiro desses capítulos procura delimitar as relações entre a escola e o meio (contexto de trabalho no quadro das relações do sistema educativo e o sistema económico). Procuramos explicitar a análise bibliográfica que realizamos e sublinhar, ao longo do trabalho, os contributos de alguns autores que de forma mais directa suportam o nosso estudo, dos quais salientamos: G. Bourgeon, Malglaive e Weber, L. Tanguy, Pelpel, S. Grácio.

O segundo capítulo reservamo-lo à análise das diferentes abordagens, do conceito de alternância, (institucional e pedagógica) assim como explicitamos o sentido assumido na prática formativa pelas escolas profissionais. Salientaremos ainda as diferentes "tipologias" que o conceito pode revestir, caracterizadoras relação escola situação de trabalho, e que explicitam também as lógicas que lhe estão subjacentes.

A segunda parte trata da evolução e aproximação do sistema de ensino e do sistema económico nas políticas da educação, numa breve síntese histórica. Afirma-se a intenção de evidenciar as razões (pedagógicas/económicas) que promovem essa aproximação. Este ponto será tratado no capítulo 3º. No quarto capítulo analisamos um conjunto de textos oficiais, quer os estruturantes do sistema de ensino em Portugal - A Lei de Bases do Sistema Educativo -, quer outros textos mais específicos, mas que modo directo ou indirecto se relacionam com o ensino profissional, detendo-nos em duas formas institucionais de estabelecer essa relação: As Escolas Profissionais e os Cursos Tecnológicos

Ativemo-nos nas leituras feitas nas orientações definidas pelos diplomas, procurando distanciar-nos das situações por eles criadas, que se entendem como marginais em relação aos nossos objectivos.

Na terceira parte centra-se no desenvolvimento dos estudos de caso que contribuem para a fundamentação das nossas hipóteses de trabalho, que nos possibilitarão interpretar o referencial teórico construído. Esta terceira e última parte está estruturada em três capítulos (5º, 6º, 7º).

O capítulo 5 dedicamo-lo à metodologia. O capítulo 6 e 7 abarcam os resultados dos estudos de caso tanto da Escola Profissional de Setúbal, como da Escola Profissional de Salvaterra de Magos. Duas escolas com contextos diferenciados.

Haverá ainda um último ponto que se destinará às observações finais do nosso trabalho, procurando evidenciar o nosso ponto de partida: em que a relação da escola com o contexto de trabalho é potenciadora de contributos enriquecedores do processo educativo.

Motivações

A escolha desta temática tem como razão próxima a trajectória profissional dos últimos anos da nossa carreira, uma vez que ela se encontra ligada a esta modalidade ensino, quase desde o sua criação; inicialmente como formador mais tarde como coordenador pedagógico e, actualmente exercendo responsabilidades a nível directivo, não apenas pedagógicas, mas sobretudo de gestão.

Há deste modo razões intrínsecas a toda esta problemática, donde resulta um empenhamento, que leva a sentirmo-nos actores de todo este processo, onde as questões que agora se tornam de investigação, foram ou são, também questões de acção.

Se é gratificante do ponto de vista profissional, por esta iniciativa constituir um espaço inovador no domínio da educação no nosso país, é porventura condenável à luz do paradigma positivista da investigação, uma vez que este envolvimento não permite a distanciação do sujeito em relação ao objecto investigado, não possibilitando deste modo delimitar o "pré-conceito" do investigador em face da realidade que pretende investigar.

Aceitando o risco duma implicação demasiada "afectiva" e duma subjectividade porventura comprometedora, que forçosamente advêm da proximidade e do envolvimento, é também todavia de admitir a posição privilegiada que resulta do facto do sujeito ter acompanhado mais interventiva, ou menos interventivamente, o desenvolver de muitos processos de negociação e de constituição de diferentes espaços formativos.

Sabendo ameaçada a objectividade por "uma acção humana radicalmente subjectiva"⁷, é nosso propósito minimizar o risco duma desfocagem do real, deixando um permanente espaço à "atitude crítica" como condição prévia de toda a postura investigativa.

A importância que atribuímos a este trabalho de investigação, não se esgota na relevância do tema, pois do ponto de vista subjectivo ele constitui uma particular oportunidade de reflexão estruturante dum momento formativo da nossa trajectória profissional.

⁷ Santos (B.), (1990) - Um Discurso sobre as Ciências, Porto, Afrontamento (p. 22)

PRIMEIRA PARTE

Introdução

Nesta primeira parte do nosso trabalho vamos procurar delimitar os referenciais teóricos em que nos apoiaremos.

Começando por uma revisão da literatura orientada para o âmbito do nosso trabalho, procuramos caracterizar e fazer o ponto da situação em relação à investigação no domínio das relações entre o sistema educativo e sistema económico e social.

Referenciado este momento tentamos passar à identificação de novas linhas de orientação, passando depois à construção de um novo sentido de contexto de trabalho e à sua função de recurso educativo.

CAPÍTULO 1: Contributos para um enquadramento da relações entre a escola (Sistema de ensino) e o contexto de trabalho (sistema económico)

Introdução

A problemática presente ao longo deste trabalho encontra as suas primeiras formulações teóricas com Schultz,⁸ nos anos sessenta quando a educação se afirma como condição fundamental de desenvolvimento, num época de desenvolvimento económico. Podemos tomar como exemplo expresso deste modo de pensar as palavras do então ministro da educação Pinto Leite, que na época, afirmava ser

"evidente que desde as barragens até aos comutadores de lâmpadas eléctricas é necessário dispor de uma gama de técnicos especializados e competentes. Formar mão-de-obra diversificada que a técnica exige, formar especialistas habilitados a conceber, orientar e a conservar as máquinas, formar investigadores preparados para, através da pesquisa, activarem a escola, são tarefas urgentes".⁹

Só assim, na convicção do ministro, se podia sair do "deplorável atraso em que nos encontrávamos, em relação aos países ocidentais que já construíram um mundo de abundância"¹⁰. É óbvio que o que está em causa são as relações entre a educação e a economia, que se devem explorar e desenvolver a fundo. A educação é entendida na época como um factor decisivo para o desenvolvimento da economia e do bem estar dos povos. É este o grande argumento que a teoria do capital humano trouxe ao nível da análise macro-económica: a importância dos recursos humanos como factor de produção e de desenvolvimento. Do ponto de vista pessoal, e micro-económico, sustenta a teoria que os gastos com a educação correspondem a investimento privado (no indivíduo), para mais tarde fazer valer os seus conhecimentos, devidamente remunerados no mercado de trabalho.

Todavia as mudanças sociais e económicas verificadas na sociedade, têm apontado algumas limitações a este modelo de análise e como refere Page (1985: 654-657):

⁸ Economista e prémio Nobel norte-americano, a quem é atribuída a paternidade da teoria do Capital Humano.

⁹ Pinto, (L.), 1966 - Da Instrução Pública à Educação Nacional, Lisboa (p. 23)

¹⁰ Op. Cit..

"A educação não é automaticamente factor de mudança.(...) Em todas as situações, a educação só pode criar um potencial humano susceptível pela sua formação, de ter um papel positivo no desenvolvimento. Este papel só pode tornar-se efectivo se a economia for capaz de absorver utilmente os indivíduos formados".

A questão assim colocada desloca o problema do âmbito de parâmetros economicistas da educação para a colocar também, no plano das questões sociais, formulada em termos de formação/emprego, uma vez que a educação só pode ter um papel activo se "a economia for capaz de absorver utilmente os indivíduos formados"¹¹, o que pressupõe haver um adequado ajustamento das habilitações adquiridas na formação e as categorias de emprego. Como tal exigência parece, nos nossos tempos, comprometida, questiona-se a instituição escolar pela sua função social, atendendo à incapacidade manifesta de responder com mão de obra qualificada, às necessidades do mercado de trabalho. Este desfasamento que acaba por traduzir, o grau de afastamento entre o sistema educativo e económico, denuncia ao nível micro a "crise" da própria escola.

1.1. Enquadramento teórico

As relações entre o sistema educativo e económico imputam à educação dois tipos de objectivos. Um que faz da educação um instrumento de integração social e, um outro, que traduz o reconhecimento directo da educação no desenvolvimento económico, na medida em que é pressuposto preparar o indivíduo profissionalmente para se poder adaptar às necessidades económicas, convertendo o trabalho, em produtivo e útil socialmente. Assim sendo, dificilmente os processos educativos escapam às análises económicas, que privilegiam naturalmente objectivos económicos e sociais. Esta relação entre a educação e a economia tem merecido a atenção de alguns teóricos, verificada sobretudo a partir dos anos 60, por aquilo que os estudiosos designam de Teoria do Capital Humano (Deninson, 1967; Becker, 1962). Semelhante abordagem

¹¹ Page, (A.), (1985) - Économie de L'éducation, Encyclopédie Universalis, Paris, Corpus, (pp. 654-657).

entende a "educação como um bem de produção"¹² e não exclusivamente de consumo, acabando aquele que recebe melhor educação, responder melhor e mais adequadamente às necessidades económicas e sociais, donde resultaria uma lógica de investimento na escolarização dos trabalhadores.

Apesar de se admitir a importância da aquisição e do aperfeiçoamento dos conhecimentos para um bom funcionamento da economia, o que se verifica é que as teorias inspiradas na teoria do capital humano não sobrevivem à complexidade crescente do mercado de emprego e ao carácter imprevisível da educação que não permite planificar com o mesmo rigor o contributo da educação para a economia. Deslocam-se então as abordagens para a relação educação/mercado de trabalho, de modo a que as previsões das necessidades futuras de mão-de-obra poderiam evitar desfasamentos entre a oferta e a procura, ao mesmo tempo que permitiria a a eficácia do investimento. Assim se entenderia que, para as teorias funcionalistas, que procuram conciliar as despesas em educação (custos), com a rentabilidade dos recurso educativos (benefícios), a relação entre educação e sociedade, se limitasse à dependência das mudanças que se dão na sociedade e no desenvolvimento da economia. Todo o processo de integração e socialização do indivíduo estaria condicionado pelo desenvolvimento de modernização¹³ da economia e da sociedade, submetendo deste modo a satisfação das necessidades à eficácia económica. Quer as abordagens da "oferta/procura" quer a dos "custos/benefícios" centram-se, prioritariamente nas necessidades económico-sociais de planificação de mercado, mas que acabam por subalternizar as necessidades e aspirações do indivíduo.

Este condicionamento funcionalista é, todavia, tentado superar nos seus aspectos limitativos, por modelos que potenciam o papel dos diferentes actores na construção das políticas de educação, porque "o sistema não existe a não ser pelo actor que é o único que pode usá-lo, dar-lhe vida e mudá-lo"¹⁴. Assim ganham importância as "estratégias educativas", que prioritariamente privilegiam a lógica do actor¹⁵. Esta estratégia dos actores, ao tentar procurar superar as metodologias do condicionamento parece melhor conjugar as necessidades

¹² Echauri, (c.) (1988), "Aspectos Económicos de la Educación" in. Revista Española de Pedagogia, nº 179, (p. 11).

¹³ Para além das chamada que fizemos deste conceito no I Capítulo, achamos neste contexto entendê-lo no seu sentido mais imediato e que traduz o esforço que os países, ou sociedades, menos desenvolvidos fazem, para atingirem padrões de desenvolvimento (económico e social etc.) próximos dos países mais evoluídos.

¹⁴ Crozier, (M.), (1977) - L'Acteur e Le Système, Paris, Ed. Seuil.

¹⁵ "Actor Social", enquanto "indivíduo, grupo ou instituição (...), que constitui um sistema de acções regido por uma orientação definida, e de que é possível descrever o processo em função de todo o contexto social que lhe está associado" (Thines,(G.); Lempereur(A.)

criadas pela evolução do sistema produtivo/económico com a satisfação das necessidades individuais e a eficácia dos sistemas (educativo social e económico). Neste sentido, as políticas de educação seriam sustentadas a partir de enquadramentos prospectivos, envolvendo mediante processos de negociação, os diferentes actores, de modo a que se possa encontrar um equilíbrio entre o percurso formativo dos indivíduos e os percursos profissionais.

Por oposição aos anteriores, estes modelos centrados nas estratégias de actores privilegiam mais os métodos prospectivos da planificação do que os critérios "previsionais", que são mais de natureza quantitativa. Ao condicionamento funcionalista contrapõem estes modelos um paradigma interaccionista onde é privilegiada a negociação entre actores com interesses diferentes. Esta nova abordagem contribui para uma aproximação qualitativamente diferente das relações entre o sistema económico e o sistema educativo. A visão anterior tem-se quedado por uma análise economicista dessa relação, sem todavia pôr a hipótese de o contexto de trabalho poder ser um recurso estratégico capaz de, inclusivamente, tornar os sistema educativo e económico e social mais eficazes. Nesta perspectiva, e no pressuposto de que o contexto do trabalho produtivo é necessário e útil ao processo de aprendizagem, esta ideia parece ganhar ainda mais força, como necessária à transformação da educação e, de modo muito particular, da formação profissional inicial.

Cresce então a ideia e o consenso, sobre a necessidade de fazer uma aproximação entre a escola e o mundo do trabalho. É defensável como um dos objectivos da escola, uma vez que a preparação dos jovens para a vida futura, aconselharia essa aproximação. Essa reaproximação encontraria legitimidade segundo Tanguy¹⁶, em duas ordem sociais que visam as seguintes finalidades:

"Umas, organizar processos de socialização profissional que se não podem realizar na escola.(...) A deslocação duma parte do processo de formação da escola para a empresa permitiria adquirir as qualidades sociais requeridas para exercer o trabalho tal como ele é organizado. De facto estas qualidades aparecem como um elemento constitutivo da qualificação, na medida em que esta não se pode exercer plenamente a não ser que integre o conhecimento(...) que é invariavelmente acompanhado de uma aprendizagem das relações sociais na empresa".

A outra procuraria

"transformar os conteúdos de formação, incorporando até o conhecimento de novos processos de produção em uso

¹⁶ Tanguy, (L.), (1985) - Enseignement generale, enseignement technique, integration et hierarchies, l'echec scolaire, Paris, CMRS, 1985.

num dado momento histórico, em particular os processos muito sofisticados que não podem ser interligados na escola".

Para além destas duas razões que parecerem legitimar este esforço de aproximação, deve-se ainda ter em conta o facto das partes envolvidas não terem a mesma concepção das ligações entre a escola e o mundo do trabalho, ou pelo menos interpretarem de modo muito diferente as suas incidências na formação (educação), isto porque a educação é uma realidade complexa, que pretende transmitir e desenvolver valores, conhecimentos e atitudes.

Daí que diferentes pressupostos possam configurar concepções de educação distinta. Umas, valorizam o valor intrínseco do acto educativo, para quem a educação não se justifica pelo imediatismo dos seus resultados, mas antes pelo desenvolvimento global dos valores intrínsecos dos jovens; outras, privilegiam mais a preparação dos jovens para as funções e tarefas existentes na vida adulta, donde a escola será avaliada pelo nível de produção de competências (escolares e profissionais e sociais), surgindo a educação como um instrumento, como uma estratégia, de integração social. Delimitam estas duas perspectivas¹⁷, dois modos de abordar esta aproximação da escola com o contexto de trabalho, que de modo mais ou menos explícito se filiam no "paradigma humanista" ou no "paradigma tecnológico"¹⁸.

Uma breve retrospectiva da história da educação neste últimos vinte anos, nos evidencia, que o primeiro se afirmou, inclusivamente no discurso da política educativa, na década de setenta, acompanhando as transformações políticas e sociais porque passava o país. Foi a época em que a "democratização do ensino" trouxe ao debate público, o direito de igualdade de oportunidades, num contexto de combate às desigualdades sociais. Os anos oitenta parecem ser marcados pelo adicionar de uma outra preocupação, que era a de promover a educação para o trabalho, inspirando-se mais no paradigma tecnológico. Desenvolvem-se políticas educativas que, inclusivamente, deslocam a formação para as empresas, reforçando as componentes técnicas e tecnológicas, ao mesmo tempo que se prolonga o tempo da escolaridade obrigatória. Há razões de contexto político e económico, tais como a adesão de Portugal à União Europeia, a imperiosa modernização do país etc. que acabam por confirmar que "a estruturação destes

¹⁷ Que Levin, (1981), tipifica em duas teses que ele designa de : a "Educação como progresso social e "a tese da educação como rentabilidade social", reafirmando a primeira o valor intrínseco do acto educativo, enquanto a segunda valoriza um certo pragmatismo do acto educativo ao promover a preparação dos jovens para a vida futura.

¹⁸ Bertrand, (Y.), Valois, (P), (1994) - Paradigmas Educacionais, Lisboa, Instituto Piaget, (p. 107 e 132).

dois sistemas sociais não podem ser compreendidos separando, história dos processos de produção, da história do processo de educação"¹⁹.

A importância que reconhecemos a estes dois paradigmas resulta do facto deles nos servirem de quadro conceptual que, nos permite organizar as tendências e, sobretudo, sintetizar a problemática. Estaríamos deste modo, perante duas posições contraditórias e conflitantes, que inspiram e influenciam, de modo mais positivo ou negativo a prática educativa. Não se trata, quanto a nós, de optar por um deles subalternizando o outro, pois que isso nos levaria a interpretações reducionistas da relação escola/mundo do trabalho. Uma visão dialéctica destas relações - educação/trabalho, aconselha-nos ao reconhecimento e identificação das contradições, assumi-las e introduzi-las no acto educativo como potenciadoras de valores sociais, uma vez que a própria sociedade nos surpreende com "a coexistência de formas sociais de trabalho assentes num modo repressivo explorador e discriminador com movimentos dinâmicos de desenvolvimento económico e social democratizante"²⁰.

1.2. A problemática da investigação

Na sequência das referências teóricas que acabamos de fazer, impõe-se-nos, ainda que sumariamente, fazer o ponto da situação em relação aos desenvolvimentos presentes desta problemática.

Começamos por nos debater com a dificuldade inicial de resvalarmos continuamente pelas fronteiras pluridisciplinares da economia, da sociologia do trabalho e da sociologia da educação, acarretando a dificuldade de uma definição precisa do objecto da investigação.

Apesar das questões relacionadas com a formação e o emprego estarem no centro das preocupações sociais desde os anos 60, só tardiamente a sociologia da educação se interessou pela análise dos diferentes modos de formação existentes, e pela sua relação com o sistema educativo. A crescente importância deste tema

¹⁹ Porfírio (M.) e A. Carvalho (1991), *Dinamização da Sala de aula, Escola e Comunidade*, Manual do Formador, Porto, (p. 59).

²⁰ Op. cit., p. 84.

vem, antes de mais, da acuidade com que se reveste os problemas do (des)emprego, ao mesmo tempo que confronta a finalidade da escola com os sistema de emprego e organização do trabalho.

Constatamos, assim, que esta relação formação-emprego é inicialmente vista pelo lado da formação.

A maior parte dos temas de pesquisa (L. Tanguy, Vicent, M. Verret) abordam questões como: a escolarização, a profissionalização, itinerários sociais etc., que abrangem especialmente a classe operária²¹.

Um outro aspecto desta problemática é também o ela ser tratada na perspectiva dos mecanismos de inserção social, que tem como um dos vectores realçar as interrelações entre o sistema de formação e o de emprego, onde o conhecimento das modalidades de inserção²² constitui um elemento importante de articulação entre os dois sistemas. Neste âmbito, é de realçar um conjunto significativo de pesquisas que tem privilegiado como objecto de investigação certos grupos sociais, tais como: jovens, (com ou sem formação profissional), mulheres, etc. Mas acompanha este objecto de investigação, um outro que faz do mecanismo mediador destas interrelações entre o sistema Educativo/económico o seu campo de investigação e que desde os anos 40, tem estado presente quer na sua componente social quer na pedagógica. - a Alternância.

É de realçar nesta área os trabalhos de G. Bourgeon (1979), Chartier (1982), Malglaive e Weber (1983), J. Jallade (1991), J. Rose (1991), como referência obrigatória ao tema, e que iremos referir ao longo do nosso trabalho.

Alguns destes trabalhos na intenção de articular a formação e o emprego fazem uma abordagem dos mecanismos de inserção social cujo objectivo é o de:

"responder às necessidades dos jovens sem qualificação, ou com qualificação que está obsoleta. Visa dar-lhes a possibilidade de completar a sua formação inicial no quadro duma formação contínua, participando nas actividades da empresa. (...) Por outro lado as empresas estão comprometidas na inserção profissional dos jovens"²³.

²¹ Bernard, (M.) (dfr.) (1990) - Sociologie de l'Education, (p. 131).

²² Cada uma destas modalidades cumpre objectivos específicos que segundo Voisin (1993) se operacionalizam em diferentes formas de contrato: "o contrato de orientação que pretende facilitar a orientação profissional facilita a orientação profissional dos jovens com as primeiras experiências na empresa; O contrato de readaptação que tem por objectivo assegurar a adaptação da qualificação obtida ao emprego obtido na empresa; o contrato de qualificação que é destinado sa permitir a aquisição duma qualificação reconhecida." Voisin, (A.), 1993 "Alternance ou Alternances? in: Education Permanent nº115, Paris.

²³ Voislh, (1993) - Alternance ou Alternances? approches institutionnelle des formations alternées qualifiantes destinées aux jeunes, in Education Permanent, nº 115.

A perspectiva dominante é a do emprego, a formação não intervém a não ser enquanto variável dependente, ainda que a sua importância seja reconhecida como mecanismo diferenciador.

Mas neste conjunto de produções constata-se uma diminuta, senão quase nula investigação sobre o ensino profissional (técnico), como é referido em *Sociologie de L'Éducation* (1983), em que "semelhante situação nos remete para uma concepção do sistema educativo como sistema fechado produzindo os seus próprios valores e a sua própria racionalidade. Há neste campo poucos trabalhos sobre os efeitos do ensino geral em matéria de emprego."

Todavia como as práticas educativas são hoje cada vez mais tributárias das estratégias de formação profissional, verifica-se a existência de algumas linhas de investigação que procuram superar, aproximando, e até fazendo coincidir, posições teóricas que, nas formulações mais radicais remetem a formação prática para uma estreita racionalidade técnica, ou que fundamentam essa racionalidade apenas no formalismo do sistema educativo.

Trabalhos de autores como Malglaive, Jallade, L. Tanguy e outros, a que já temos feito referência constituem antes de mais contributos valiosos para a ultrapassagem destas posições teóricas, ao reforçarem a articulação entre o sistema educativo e o sistema de trabalho. Ao valorizarem a dimensão formativa da situação de trabalho, nas mais diferentes vertentes, têm contribuído para essa "aproximação".

A formação permanente, área em que a investigação tem dado contributos relevantes, aparece a confirmar precisamente essa interacção formativa. Essencialmente desenvolvido no quadro da sociologia do trabalho, os estudos sobre este modelo de formação parecem compartilhar da iniciativa da sociologia da educação sob as formas não escolares de aprendizagem e de ensino, parecendo conquistar o seu lugar próprio no interior desta área. O acesso de públicos à formação permanente que possuem problemas específicos e difíceis de resolver: desempregados, jovens, excluídos sociais etc. têm motivado alguns estudos com o objectivo de "definir novas trajectórias sociais que articulem desemprego, formação, e emprego"²⁴. Assim como outros temas de pesquisa, tem abordado a organização da formação e o papel dos diferentes actores sociais (empresa, associações, estado etc.).

²⁴ Dubar, (C.) - Communication au Colloque de Toulouse, 1983.

Conclusões

Ao abordar as relações do sistema educativo /sistema económico fazemo-lo no pressuposto de que o contexto de trabalho tem também ele uma função formadora/educativa, sobretudo quando nos referimos à formação inicial. Não excluindo e, até afirmando o valor do contexto de trabalho como dispositivo para situar os contextos e responder às necessidades de inserção e qualificação, não queremos, todavia, deixar de chamar ao primeiro plano da nosso trabalho as potencialidades educativas da formação em contexto de trabalho, de cuja "justificação essencial não é a produção (função social directa), mas a formação inicial (função social, indirecta): trata-se de aprender vendo fazer, ou mesmo fazendo"²⁵.

²⁵ Pelpe, (P), 1989 - Les Stages de Formation, Paris, Bordas (p. 4).

CAPÍTULO 2: Contributos Pedagógicos e Institucionais da Alternância na formação inicial

Introdução

Parece ser cada vez mais consensual entre os teóricos das Ciências da Educação, que os diferentes modelos de formação devem integrar a experiência profissional no processo de aquisição de qualificação, ou seja ao longo do processo formativo. Neste sentido, a alternância²⁶ entre a experiência profissional e a formação na escola caracteriza cada vez mais certos modos de formação, como vem acontecendo entre nós, nestes últimos anos, assim o provam os planos curriculares e modelos pedagógicos propostos. No caso da formação em contexto de trabalho tem ainda os estágios do ensino técnico profissional, e a experiência dos Cursos Profissionais (Portaria, 194-A/83)

Abordaremos aqui alguns aspectos teóricos, começando por esclarecer o próprio conceito, nalgumas das definições propostas, ao mesmo tempo que identificaremos algumas tipologias deste modelo formativo.

2.1. Modalidades pedagógicas da Alternância

O conceito de alternância para além de polissémico²⁷, abarca um largo conjunto de situações de formação, que têm como denominador comum o associar teoria e prática, aprendizagem e trabalho, formação e produção. Esta diversidade de situações têm originado um debate, com mais de vinte anos, ao

²⁶ Genericamente é uma modalidade de formação profissional inicial, que vem a instituir-se em Portugal num sistema de formação designado por Sistema de Aprendizagem. Caracteriza-se por ser uma situação alternadamente de formação, e de trabalho.

²⁷ Bourgeon, (G.), (1979) - Socio-Pedagogie de Alternancen n° 2 II, Paris, Mesonance. Nesta obra faz-se uma útil análise sobre o sentido etimológico e evolução semântica deste conceito, pp. 9 -11.

longo dos quais diversos investigadores têm procurado não só um esclarecimento do conceito, mas também uma melhor percepção do fenómeno. Tentaremos aqui retomar, numa perspectiva analítica, alguns desses contributos, onde se filia a alternância como princípio organizador das práticas formativas em contexto de trabalho, quando considerado o eixo escola/mundo do trabalho. Admite-se assim, como pressuposto, que a alternância só é perceptível num processo dicotómico, assente na existência de dois pólos de formação: a escola e o contexto de trabalho, entendido este no seu sentido global - empresa ou outra entidade - onde é possível ter uma aprendizagem real.

Desde o Colóquio de Rennes²⁸, que os investigadores têm procurado estabelecer uma distinção entre "alternância real" ou "verdadeira alternância" e "falsa alternância". Todo este debate, que está longe de estar concluído, tem-se focalizado sobre a definição de formas típicas de alternância e sobre a sua organização nas diferentes tipologias. Nele se têm evidenciado autores como Girod de L'Alain²⁹ que rejeita como formas desvirtuadas de alternância, que ele classifica de "externa", a experiência de trabalho que os estudantes têm anterior à sua formação na escola. Fazem parte deste grupo, a formação dos "cursos pós-laborais", o "ensino por correspondência" e as diversas modalidades de "formação permanente". Para estes alunos e, na óptica deste autor, a formação prática é um dado adquirido e é da sua inteira responsabilidade, até porque são adultos.

Comunga desta opinião Malglaive (1975) que não considera "verdadeira alternância" certas forma de estágio que, remetem os formandos para formas de simples espectadores, tratando-se mais de um estágio de informação que de formação, não lhe sendo dado oportunidades de aplicar a componente teórica do curso. Casos há, referem ainda os mesmos actores, sobretudo quando os estágios são remunerados, em que as empresas procuram rentabilizar os estagiários e obter deles mais valias produtivas (relatórios, trabalho etc.).

Uma outra situação que falseia a questão da alternância, é o facto de não serem facilitadas ao formando nem a integração no mundo do trabalho, nem o acesso à informação³⁰, pelo facto de ele estar provisoriamente na empresa

²⁸ Só nessa altura, 1973, o conceito de alternância deu entrada no vocabulário das Ciências da Educação, com o sentido de designar uma sucessão de períodos de trabalho (de vida activa) em empresas e, outra de estudo num estabelecimento de formação, promovendo a relação entre a teoria e a prática.

²⁹ Girod de L'Ain, (1974) - L'Enseignement Supérieur en Alternance, AEERS, La Documentation Française, p. 232

³⁰ Numa entrevista que realizámos com um responsável duma empresa nos fazia recordar essa limitação.

Martinell-Griffe, considera também como forma mitigada de alternância a "simples separação" entre o tempo de trabalho e o período escolar, cuja finalidade seria apenas a de compatibilizar a escola com o trabalho. Adverte ainda o mesmo autor, que o conceito de alternância não se reduz a trabalhos práticos realizados nos ateliers, ou a estágios realizados em empresas porque ainda nessa situação o formando não se comporta como profissional, mas apenas como aluno, "continuando a escola a exercer o seu direito de controle"³¹.

A postura crítica, dos autores, ao conceito de alternância visa sobretudo situações de simulação de actividade, que obstaculizam a construção de formas vividas e experimentadas, pela imersão na realidade profissional. Essa "simulação" apenas pretende esconder um desequilíbrio da formação, que traduz o ritmo desfasado e desproporcionado que se passa nas organizações, resultante da "insuficiência de tempo de aquisições teóricas, para aqueles que passam pouco tempo na escola, e insuficiência de formação prática, para aqueles que passam tempo reduzido em contexto de prática real"³².

Depois desta caracterização, em que realçamos as posições críticas de alguns autores, passaremos a uma posição mais construtiva da alternância tal como o próprio Malglaive a entende:

A Alternância "real" é a que tende para uma formação teórica e prática global, permitindo ao formando construir o seu projecto pedagógico na instituição escolar, confrontá-lo com a prática em situação real de trabalho e, efectuar a retroacção reflexiva entre ambos, num perpétuo movimento de retorno que facilitará a integração dos elementos um a um, no sentido de uma verdadeira auto-formação global e continua".

Ele define a "alternância real" como uma forma que tende para uma formação "teórica e prática global", permitindo ao formando construir, o seu projecto pedagógico, pô-lo em prática ao mesmo tempo que o submete à reflexão. Esta concepção de alternância assenta num projecto pedagógico que constitui a ligação entre a fase da teoria e da execução prática, funcionando esta como um modo de enriquecer o próprio projecto, confrontando a realidade do contexto de trabalho com a realidade formativa/pedagógica. É em última análise uma alternância que se centra num projecto como forma de assegurar os diferentes momentos formativos, dentro do modelo antinómico perfilhado pelo autor. Afirmando-se como um movimento de retorno, ele possibilita ao formando

³¹ Bourgeon, (G.), (1979) - Socio-Pedagogie de Alternancen n° 2 II, Paris, Mesonance

³² Op. cit., p. 17.

apreensão simultânea da realidade sócio-económica e pedagógica, evidenciando o carácter irreductível da complementaridade da prática e da teoria.

Ao descrever a alternância como um movimento de retorno, Malglaive situa-se na mesma perspectiva de Girod de D'Alain, que faz desta dialéctica um dos princípios da sua "alternância interna" que "proporciona ao aluno obter observações e fazer reflexões úteis tanto ao seu desenvolvimento pessoal, como ao decurso dos seus estudos".

Uma outra forma que assume a alternância é designada pela ligação da escola à vida - "escola-vida", expressão que F. Martinelli-Gifre, entende como "uma forma de educação pela qual, os dois elementos se coordenam e completam produzindo uma interacção reflexiva que favoreça o desenvolvimento intelectual do aluno³³.

Esta definição tem o mérito de reconhecer o valor didáctico do trabalho e da vida em sociedade, fazendo equivaler o tempo de aprendizagem no trabalho ao da escola, admitindo mesmo uma progressiva "descolarização" que segundo a sua expressão caminharia "para uma substituição do tempo de ensino na escola por um tempo de ensino no trabalho". Para este autor, esta alternância é entendida como um instrumento didáctico, pois se o trabalho traz o que há de mais fundamental na experiência, a escola orienta e organiza essa experiência. Neste tipo de alternância a escola é enriquecida pela vida e a vida enriquecida pela escola, num processo inovador e não apenas cumulativo.

Em qualquer das posições destes autores a alternância emerge como um percurso autónomo do aluno, e com grande respeito pelo seu ritmo de desenvolvimento intelectual e social.

Apesar de podermos encontrar outras acepções de alternância noutros autores, e, que iremos referindo noutras passagens deste trabalho, não poderíamos deixar de mobilizar o contributo destes teóricos na definição do nosso quadro conceptual. Assim, teremos que para Girod de L'Alain o tempo de estudo deve ser partilhado com os períodos de trabalho, e a alternância perderia sentido se o formando não participar numa actividade laboral, por um período de tempo suficientemente dilatado. O formando tem que ser um actor participante.

Para G. Malglaive a alternância não se pode desligar da componente institucional, que trará sempre um certo constrangimento aos projectos, porque

³³ F. Martinelli-Gifre, (1972) - Relation école-vie, Paris, cit. Bourgeon, p. 24.

difficilmente aceitará ou apoiará projectos que se desviem das estratégias e modelos que é suposto reproduzirem.

Numa perspectiva mais radical F. Martinell-Grifre testemunha a sua confiança no valor pedagógico do trabalho, que levará a uma maior aproximação da escola e da vida.

Para finalizar a nossa análise e, decorrente do que temos enunciado anteriormente, retomamos aqui a tipologia proposta por Gil Bourgeon (1979) no trabalho *Socio-Pédagogie de l'Alternance*, publicado na colecção *Mesonance* com o nº 2 - II, em Paris. Esta tipologia está em função da organização intrínseca do sistema alternante e do lugar reservado a cada um das suas componentes - teoria e prática e da natureza do elo que os une.

Passaremos, pois, ainda que sumariamente, à caracterização de cada uma delas.

2.1.1. Alternância Justaposta

A alternância justaposta é constituída por períodos de actividades diferentes, um de trabalho, outro de estudo e, com um baixo nível de interacção. Tem como pressuposto que cada lugar de formação tem a sua lógica e os seus objectivos próprios, tornando-se o aluno um elemento passivo, incapaz de ser reconhecido como ponto de partida da dinâmica de ensino. Os objectivos deste tipo de alternância, que relevam dum esquema pedagógico tradicional, limitam-se a assegurar as suas capacidades profissionais. A partir dum programa global comum organizam-se sub-programas, a quem é conferido grande autonomia estruturados em pólos compartimentados - escola e empresa - e, que acaba por traduzir uma diferenciação acentuada nos modos de trabalho pedagógico que são objecto de cada tempo e espaço institucionais³⁴.

³⁴ Sobre este modelo de Alternância é de interesse consultar o trabalho: *O Sistema de Aprendizagem em Portugal - Experiência de avaliação crítica-* de Pedrosa (P.) e Neves, em que explicitamente afirmam: "Que não é prevista qualquer forma de articulação entre o posto de trabalho e as restantes componentes de formação" p.34

2.1.2. Alternância Associativa

Trata-se de uma associação, por alternância, de uma formação geral e de uma formação profissional, só equilibrada se houver alguma articulação entre a actividade escolar e a profissional, que não seja uma simples adição dos dois aspectos. Do ponto de vista pedagógico, este modelo de alternância pouco de novo junta em relação ao anterior e, na realidade, é utilizado para atenuar as consequências do prolongamento da escolaridade.

Todavia, assume outra dimensão, quando o perspectivamos ao nível institucional, uma vez que poderá configurar um sistema social formado por diversas instituições ou organismos - parceiros sociais- que poderiam gerir precisamente esta sucessão de períodos de actividades formação/trabalho diminuindo o risco de incoerência. Esta modalidade reforçaria a ligação entre as instituições.

2.1.3. Alternância de Complementaridade (Integração)

Caracteriza-se por uma interpenetração efectiva dos meios da vida sócio-profissional e escolar numa unidade de tempo formativa que pressupõe uma conexão estreita entre estes dois momentos de actividades, a todos os níveis: individual, relacional, didáctico e institucional.

Os componentes dos sistema alternante ocupam um lugar equilibrado, sem supremacia de um sobre o outro. A ligação permanente existe entre eles é dinâmica e efectua-se num movimento perpétuo de ida e de volta, facilitando por esta retroacção a integração dos elementos de um no outro. Sendo a forma mais complexa de alternância; o seu dinamismo permite uma evolução constante.

A alternância de complementaridade constituiria, assim, uma verdadeira, compenetração do teórico pelo prático, favorecida pela ligação retroactiva existente entre os dois, segundo um esquema construtivista. Mais do que uma ligação recíproca, parece permitir uma verdadeira fusão da teoria e da prática que se alimentam do conteúdo uma da outra.

Esta prática procura introduzir um mínimo de realidade de formação profissional, ao utilizar a experiência profissional e institucional no processo de formação, ao modificar a relação tradicional entre ensinante e ensinado numa relação de acompanhamento. O que é importante é o "vai-vem" entre os lugares e os tipos de saber. Cada formando sente-se autor da sua própria formação através das relações, pesquisas e observações, respondendo a necessidades sentidas nas articulações dos diferentes domínios. A prática em contexto de trabalho torna-se objecto de estudo, reflexão, crítica, ao nível da escola.

É este sentido de transferência motivadora que Daniel Chartier em 1982 salientou num trabalho publicado também pela Mesonance, nº 3- IV, *Motivation et Alternance*:

"A alternância é a origem da motivação que favorece a perseverança para aprender. Implicado em actividades de trabalho, o estudante interroga-se e aspira a encontrar respostas às questões logo que regressa à escola e a atitude inversa produz-se igualmente, já que os estudos na escola, dando uma outra visão da realidade, são motivantes para uma reflexão mais aprofundada dos problemas da vida real".

A função educativa da alternância, que temos vindo a analisar remete-nos aos anos 40, como forma pedagógica utilizada pelas "Maisons Familiales Rurales" na formação de jovens agricultores. De metodologia de formação passou, nos anos 60, a princípio inspirador de renovação da escola, para nos anos 70 aparecer legitimada pelo discurso oficial, como forma de responder à crise económica da época³⁵. É no contexto deste último quadro se inscreve o sistema dual alemão, que passaremos a caracterizar mais à frente, e que se consubstancia em fazer intervir na formação profissional duas estruturas diferentes: as empresas e as escolas profissionais. As primeiras transmitem saberes mais operacionais, enquanto as segundas se preocupam com uma formação mais geral. Nos finais da década de setenta, o Conselho da Europa de 22 de Novembro de 1979 consagra-a como "a associação da formação prática obtida pelo exercício duma actividade profissional no contexto de trabalho, com a formação teórica adquirida num serviço, num organismo ou num serviço de formação".

³⁵ Malglaive et A. Weber, *Théorie et Pratique, Approche Critique de Alternance en Pédagogie (I)* in: *Revue Française de Pédagogie*, 1982, p. 17.

2.2. A Alternância nas formações qualificantes iniciais.

Constatamos que, à preocupação inicial, prioritariamente pedagógica, na medida em que apenas se limitava a uma novo método de ensino, se veio juntar o entendimento deste conceito como um instrumento de ajustamento quantitativo e qualitativo da formação, às ofertas (necessidades) de emprego. Passou-se, deste modo, de uma noção de alternância do campo pedagógico, para um espaço mais vasto: o das actividades sociais e profissionais conforme o explicita a legislação vigente - "a ligação entre o contexto de formação, por um lado, e o contexto de trabalho, por outro, será fomentada nomeadamente, através da formação em alternância, (...) emprego-formação, do acompanhamento de inserção na vida activa"³⁶.

A amplitude do conceito extravasa deste modo a esfera do pedagógico, para ser entendido e pensado a outros níveis, que passaremos a designar por de Inserção, de Sequências Educativas, e de Aprendizagem.

2.2.1. Inserção por alternância

Esta forma de alternância - inserção por alternância, define-se por duas ordens de preocupações: a primeira, tem por fim responder às necessidades dos jovens sem qualificação, ou cuja qualificação é obsoleta. Tem como objectivo dar a possibilidade de completar a sua formação inicial, no quadro de formação contínua, participando nas actividades da empresa, que quanto possível, se comprometeriam na inserção profissional dos jovens.

A segunda resulta da ligação formação-emprego, sobretudo para adultos, funcionando como uma gestão social do desemprego: "A formação funciona nesta perspectiva como um sistema de assistência, como um sistema de atendimento"³⁷. A urgência de resposta aos problemas sociais e de emprego, tornam a alternância uma resposta mecanicista condicionada por uma lógica

³⁶ Art. 5º Decreto-Lei 401/91 de 16 de Outubro, que regula as actividades de formação profissional inserida quer no sistema educativo quer no mercado de emprego.

³⁷ Minvielle, (J.), 1984 - Les Formations Alternées. Poser le Problème in: Education et Société, p. 247.

adaptativa, condicionante de todo o plano de formação, e contra a qual alguns teóricos da educação erguem a sua voz crítica (Malglaive, 1983; Houssayer, 1987; J. Carabâna, 1988).

Neste caso, a alternância, é um meio de inserção profissional que permite uma utilização imediata numa formação técnica. Trata-se em grande parte dos casos, de fazer desenvolver as capacidades dos estagiários, para utilizar e adaptar as qualificações existentes a práticas e situações profissionais diferentes (particulares). Tenta intervir como modelo profissional que procura facilitar "o desenvolvimento e a transferência de competências em situação real de trabalho ou de (re)integração na empresa"³⁸, que, como tal, torna-se um dispositivo de formação que não dá grande prioridade a formações feitas no exterior. No nosso país, só as grandes empresas faziam a formação dos seus próprios trabalhadores, tendo para isso constituído departamentos de formação.

2.2.2. Alternância e Sequências Educativas - uma lógica qualificante

O terceiro nível é mais global e, também o que mais nos interessa, pois trata-se da relação educação-trabalho, que perspectiva a alternância prioritariamente como uma questão pedagógica, relegando para segundo plano a dimensão social dos pontos anteriores, e em que a alternância é apresentada como um "remédio" para a falta de emprego.

Tal reconhecimento não é todavia imediato, porque a própria escola ainda muito presa nas suas práticas educativas, pelo menos entre nós, a modelos de excessiva teorização, relega esse modelo de ensino para espaços e (instituições) diferentes do espaço educativo. No entanto, cada vez mais se vai tornando perceptível que as futuras respostas que a formação tem de dar, escapam aos critérios adaptativos, para se situarem, fundamentalmente no plano antecipador. Assentam principalmente nas capacidades do indivíduo e, requerem que ele seja capaz de assegurar uma "efectiva apropriação dos novos processos tecnológicos e

³⁸ Geslin, (M, P.) et Liétard, (1939) in: Un Tuteur peut cacher beaucoup d'autres: in Formation Permanente, p. 12.

organizacionais"³⁹, assim como uma maior realização profissional. São exigências de um novo modelo de organização do trabalho que deixam para trás o taylorismo, que sobreviveu pela adaptação de mão-de-obra desqualificada ao posto de trabalho, sem quaisquer exigências de carácter científico, técnico, ou até cultural. Todavia, a sociedade pós-industrial caracterizada pela inovação tecnológica, pela mudança, por novos valores, acarreta a aquisição de novos saberes, "que têm de ser articulados de modo diferente"⁴⁰.

Perante estes novos desafios, a escola tem hoje uma tarefa importante a desempenhar no plano social, porque obter uma situação profissional passa cada vez mais pela escola (e pela formação). Ela tornou-se promotora de competências e qualificações profissionais. Não podendo ficar alheia a estas mudanças, a escola tem que integrar esta inovação tecnológica nos seus planos curriculares e formativos. Neste enquadramento, a alternância é integrada no plano curricular e toma forma de sequências educativas, de estágio, ou períodos de formação na empresa, para os alunos do ensino profissional e tecnológico. A sua implementação obedece a uma estratégia explícita: "de desenvolvimento, de profissionalização e de diversificação das formações tecnológicas e profissionais". Tudo o que o formando fizer na empresa fá-lo enquadrado pelo estatuto de aluno da escola, que assume a sua responsabilidade pedagógica. Daí que o *locus* formativo esbata as exigências da lógica produtiva. Nesta circunstância a alternância desenvolve-se sob o estatuto escolar.

Neste contexto, a alternância configuraria então uma lógica de qualificação, que se faria pela formação, que permite aceder a uma qualificação reconhecida através de um diploma, com a respectiva identificação profissional, e consequente inserção profissional. Neste quadro devemos todavia distinguir duas situações:

- Uma, em que os formandos são assalariados, cujo vínculo se faz inclusivamente, ou por contratos de trabalho, ou por contratos de aprendizagem como, aliás, acontece no Sistema de Aprendizagem

- No segundo caso, a alternância caracteriza-se pelo formando estar enquadrado pelo vínculo jurídico do estatuto escolar, como acontece no subsistema das Escolas Profissionais.

Estas duas lógicas não esgotam a questão de alternância, pois, e a nossa experiência o testemunha; temos encontrado alunos, que depois de uma

³⁹ A Formação Profissional como Instrumento de mudança" in: Organizações e Trabalho, nº 7-8.

⁴⁰ Rodrigues, (M. J.), (1991) - Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o ensino Tecnológico e Profissional, Porto, GETAP/ME

experiência de trabalho⁴¹, concluem pela rejeição da opção profissional que fizeram e, que a ser continuada, levaria a uma desajustada inserção social. Vemos aqui a função da alternância distinta das anteriores, tornando-se mais um meio de orientação profissional, que permitirá esclarecer e começar a construir uma identidade socioprofissional⁴².

2.2.3. Alternância e Sistema de Aprendizagem

Este sistema de formação, situa-se fora do sistema regular de ensino, exigindo como habilitação de acesso uma escolaridade igual ou superior ao 6º ano de escolaridade, conduzindo no final da formação a uma qualificação de nível 2. É neste âmbito que a alternância se institui, nas suas diferentes tipologias, como modalidade de formação inicial.

Aparece em Portugal a partir de 1980 na sequência do desenvolvimento da "Acção-Piloto de formação profissional de jovens"⁴³, que se circunscreveu na altura, a um grupo de empresas seleccionadas, e com experiência de formação inicial.

Centrados e organizados pela empresas, que são subsidiadas pelo Fundo de Emprego os cursos da Aprendizagem dirigem-se a jovens com o 6º ano. A acção-piloto destinava-se a jovens com mais de 14 anos que houvessem concluído o ensino preparatório, portanto destinava-se a jovens marcados pelo insucesso escolar, ou que já haviam abandonado a escola, ou que cumpriam cumulativamente essas condições. Tendo por público alvo um público jovem que ,

⁴¹Na acepção que lhe atribui Depover e D'Hiainaut (1989) " qualquer actividade planificada integrada no processo de trabalho (...) em que os jovens executam tarefas, sem assumirem toda a responsabilidade de um trabalhador". Define a natureza das actividades, vinculando-as a uma intencionalidade educativa. Veremos mais à frente os diferentes modos da sua operacionalização.

⁴² A experiência de trabalho dos anos setenta designada "Serviço Cívico", abstraindo do contexto sócio-político da época e, devidamente estruturada, poderia desempenhar essa função, se com esse objectivo fosse criado.

⁴³ Criada pelo Despacho conjunto 26/3/80, por despacho conjunto das Secretarias de Estado da Educação e do Emprego

prematuramente abandonou o sistema escolar, esta modalidade de alternância deveria possibilitar responder a três objectivos:

- Permitir continuar e concluir os estudos
- Possibilitar a obtenção duma qualificação profissional
- Promover a empregabilidade

Neste sentido o art. 25 do Decreto-Lei 102/84 (29.3.84) estipula para a estrutura curricular destes cursos dois contextos distintos: um de "formação geral" ministrada por professores do ensino oficial ou particular" e outro de formação específica (...) que deverá ter uma componente teórica de carácter tecnológico e uma componente prática".

Quer esta estrutura curricular, quer sobretudo, este modelo formativo, encontram o seu suporte teórico nos pressupostos do sistema dual alemão que, o próprio Decreto-Lei define como um sistema "que se reparte entre a empresa e a escola".

É este dualismo, escola-empresa, uma das características dos sistema alemão. Dum lado as empresas de direito privado, do outro as escolas profissionais, estabelecimentos de direito público. Em geral a empresa transmite um saber operacional e permite pô-lo em prática. Os jovens em formação adquirem na escola profissional conhecimentos gerais: matemática e outras disciplinas, assim como os elementos teóricos específicos à sua formação especializada. As empresas, por sua vez, recorrem a lugares de ensino múltiplos: além dos postos de trabalho, promovem ateliers de formação, dispensam cursos adequados, etc..

O ensino das escolas profissionais alemãs "simultaneamente de carácter geral e profissional, incide particularmente nos conteúdos de formação em meio laboral"⁴⁴. Do ponto vista das práticas pedagógicas elas estruturam um processo de ensino aprendizagem distribuído por três espaços diferenciados: a formação teórica na sala de aulas, uma formação prática no atelier da escola, e a formação aplicada à actividade produtiva. Acontece, porém, neste sistema dual, que cabe à empresa o maior protagonismo, acabando por traduzir o processo pedagógico "numa alternância desequilibrada, cujo primeiro beneficiário é a empresa"⁴⁵. Parece ter sido um sistema bem sucedido sobretudo nos anos oitenta, e "em que três quartos dos jovens alemães passaram pelo sistema dual",⁴⁶ desempenhando

⁴⁴ M. E., 1992 - Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia, Lisboa.

⁴⁵ Ghein, (J. P.), (1993) - Développement de l'alternance en France e cohérence societal in: Eduaction Permanente nº 115.

⁴⁶ Op. cit..

um papel importante na homogeneização social, possibilitando assim, um mesmo diploma que certifica saberes semelhantes e experiências profissionais próximas.

Contudo, começam-se já a levantar algumas dúvidas quanto à possibilidade de ele poder continuar a assegurar a função de unificação nacional, ao mesmo tempo que procura desenvolver uma diferenciação profissional e social cada vez mais exigida pelos futuros candidatos.

No que toca ao caso português, pensamos que a a alternância como modelo formativo do sistema dual não têm encontrado um tecido empresarial (empresas)⁴⁷, condição primeira para a formação em alternância, capaz de protagonizar e investir na formação, de modo a valorizar o contexto de trabalho como local de formação.

2.2.4. A Função Mediadora da Alternância

Apesar de não circunscrevermos as questões da alternância apenas ao problema pedagógico, parece-nos, no entanto, oportuno abordar e delimitar teoricamente alguns aspectos importantes do funcionamento desta forma educativa, que nos põe diante de uma elementar evidência, constituída por dois espaços de aprendizagens: aprendizagens na escola e aprendizagens feitas exteriormente à escola (no contexto de trabalho) e, que algum sentido aforístico privilegia como lugar de aprendizagem, pois: "aprende-se mais pela vida do que pela escola". Somos deste modo colocados perante uma relação que se estrutura por critérios de diferenciação e de separação e eventualmente até, de ruptura.

Este distanciamento entre a escola e a vida tem como pressuposto um enquadramento reflexivo entre a teoria/prática, que além de fundamentar diferenças quer ao nível do conteúdo, quer ao nível dos métodos utilizados, confirmam algumas "linhas de ruptura entre as práticas escolares, de aquisição intensiva e extensiva de conhecimentos, pela confrontação privilegiada do mundo

⁴⁷ A este respeito ver o artigo de, PEDROSO, (P.), (1994) - Formação em Alternância e a Participação empresarial: Algumas reflexões centradas no sistema de Aprendizagem in Formar, Revista dos Formadores, nº 10.

simbólico nos seus aspectos, conceptuais e informativos, e as práticas sociais que visam prioritariamente um produto útil à sociedade"⁴⁸.

A aprendizagem resulta, do ponto de vista epistémico, da confrontação que o sujeito faz, quer com o mundo simbólico, quer com o mundo social. A escola, como espaço de aprendizagem, aparece como um local privilegiado de aquisição destes saberes, que se operam de modo mais intensivo através de situações pedagógicas que valorizam esse primeiro mundo. Mas afirmar isto, não significa que o mundo material e social se encontrem totalmente ausentes da escola. É evidente que a escola é também ele um espaço de socialização, onde se desenvolvem processos de relações complexas, que possibilitam aos alunos aprendizagens sociais, ao mesmo tempo que as actividades executadas nos laboratório, nos ateliers e as aulas práticas, constituem suportes pedagógicos importantes na sua formação, quer como alunos, quer como técnicos.

Todavia, não parece suficiente semelhante constatação, uma vez que a imagem social que prevalece da escola é a de um lugar e um espaço desvinculado da sociedade e da vida, onde as próprias práticas escolares aparecem como desligadas das práticas profissionais e reais e, onde o conhecimento surge como anquilosado e desinteressante.

As razões desta imagem negativa da escola resumem-na alguns autores (Budon, Malglaive, etc.) a três que passamos a identificar:

- A primeira, caracteriza-se pela tendência de a escola ser um "lugar protegido", como instituição reprodutora do sistema ideológico, com papel reforçado nos sistemas de características mais centralizadoras.

- A segunda, poder-se-á depreender das palavras do aluno que afirmava: "ter aprendido no trabalho, muito mais coisas novas que aquelas que tinha aprendido na escola"⁴⁹; o que induz (nos permite supor), que uma eventual escassez de meios, não permite organizar práticas pedagógicas ricas e diversificadas, permitindo concluir que as situações profissionais reproduzidas na escola são menos ricas e diversificadas que as situações profissionais reais.

- Esta imagem é ainda reforçada por um grande número de jovens que ao saírem do sistema de ensino, não se encontram habilitados com qualquer qualificação profissional, sendo-lhe vedado o acesso ao mercado de trabalho,

⁴⁸ Malglaive, (G.) et A. Weber - École et Entreprise: intérêt et limites de l'alternance en pédagogie in: Revue Française de Pédagogie, n° 62, Janv.-Fév. - Mars, 1983.

⁴⁹ Inquérito aos formandos.

surgindo-lhes a prática produtiva como um tempo e uma acção que lhes permite adquirir uma qualificação, para posteriormente aceder a um emprego.

Perante estas constatações somos levados a perguntar se esta separação - ruptura - entre a escola e o contexto de trabalho é conjuntural; isto é: se a escola não tem condições de reproduzir no seu interior o mundo material/social, sendo os seus métodos, porventura desajustados, ou se se trata de uma questão estrutural que, apesar dos esforços feitos, acabará por existir sempre uma irredutibilidade entre a escola e o contexto de trabalho.

Assumindo esta ruptura epistemológica entre os saberes adquiridos na escola e aqueles que são implicados e aplicados no mundo real explica Malglaive, com o recurso às três proposições:

- O mundo simbólico e o mundo material não são isomórficos
- O mundo simbólico da escola não é o mundo simbólico e de certo modo não pode sê-lo
- O mundo material construído no interior da escola não é o mundo material nem pode sê-lo."⁵⁰

A primeira afirma uma descontinuidade epistemológica, na medida em que nenhum saber esgota a totalidade do real, nem o mundo simbólico é uma cópia ou reflexo adequado do mundo material ou social. A segunda porque tem algo de estrutural, uma vez que é na escola enquanto espaço diferenciado da prática, que nós adquirimos certas aprendizagens e saberes teóricos e práticos que constituem o mundo simbólico da escola. Mas é sobretudo a terceira que de momento mais nos interessa. Esta afirmação assenta num conjunto de constatações que provam a impossibilidade da escola poder reconstruir no seu interior de modo igual, esse mundo material, por duas razões que passamos a explicitar: do ponto de vista físico/material não tem meios para construir essa realidade, e porque de modo nenhum tem a possibilidade de criar, ou (re)criar o processo social de produção, as relações sociais que se desenrolam na empresa, etc. Aquilo que constitui o meio social e humano não pode ser reconstruído na escola. Por mais que se esforce o mundo material da escola não "é" o mundo material/social, não abarca em si toda a riqueza e diversidade do contexto de trabalho.

Daí toda a importância e relevo dada ao sistema sócio-técnico como espaço onde se efectuam as tarefas produtivas, porque ele aparece como o espaço privilegiado onde se estruturam as relações sociais desenvolvidas no interior do local de trabalho (empresa), as formas hierárquicas vigentes, passando pelos objectivos e finalidades da própria empresa. É um processo complexo que

⁵⁰ Op. cit..

envolve relações humanas, de trabalho e, simultaneamente, relações profissionais. É impossível à escola, e o formando isso não pode encontrar nela, criar aquilo que constitui esse sistema complexo de relações, como seja a organização do trabalho, o seu carácter interdependente, a contingência imposta pelos processos de produção e pelo mercado, os interesses da empresa etc..

Nenhuma simulação reproduz o real na sua complexidade, muito menos quando as situações são tão diversas como aquelas que emergem nos locais de trabalho. Por isso a escola tem grandes limitações, quando tem de proporcionar aprendizagens requeridas ao exercício da profissão pelo mundo do trabalho. Parafraseando Malgouyres diremos que o professor não é o encarregado ou o chefe de secção, e que a sanção escolar não tem o mesmo significado da sanção social do trabalhador. A falta de pontualidade na escola e na empresa são encaradas de modo diferente, porque o sentido e o valor do trabalho também são diferentes.

É nesta irredutibilidade constituída em tempo de aprendizagem, que ganha sentido a alternância ao "permitir o recuo reflexivo e o distanciamento necessários para a elaboração e a consolidação de saberes teóricos e práticos de todas as ordens permitindo ao aluno, não apenas de dominar verdadeiramente a qualificação profissional, mas também de situar o que ele faz no conjunto do processo social."⁵¹

Se por um lado a alternância se funda sobre um conjunto de diferenças que são estruturantes⁵² da relação escola e contexto de trabalho, por outro lado estas diferenças são também, quanto a nós, complementares, pois se os saberes teóricos têm de ser confrontados com as práticas; os saberes práticos, porque lacunares e dispersos, têm de encontrar coerência e unidade.

Qualquer reducionismo epistemológico seria hoje confrontado com as consequências contraditórias, sobre a evolução das práticas profissionais. Cada vez mais o sector produtivo/económico reclama uma força de trabalho dotada de grande competência, só possível com uma prolongada formação, que trouxe como exigência ao sistema educativo, um aumento da escolaridade, que possibilite bons conhecimentos teóricos e práticos e, simultaneamente, pede uma prática "mais prescritiva", feita de destreza manual e de competências rapidamente adquiridas.

⁵¹ Op. cit..

⁵² Houssayer, (J.), (1987) - *École et Vie*, p. 209.

A alternância assumiria deste modo o papel de articular e complementar os desfasamentos/clivagens entre a escola e o mundo do trabalho, de modo a favorecer o processo de aprendizagem.

Conclusões

Ao longo deste capítulo procuramos num primeiro momento fazer as abordagens teóricas do conceito de "alternância". Numa segunda etapa detivemo-nos a caracterizar os diferentes dispositivos que a operacionalizam. Foi nossa intenção dar um pequeno contributo à compreensão deste fenómeno educativo, que continua a suscitar múltiplas hipóteses de investigação. A tipologia enunciada e a sua caracterização entendêmo-las apenas, como instrumento de descrever as diferentes formas de alternância e não como uma forma rígida e acabada de definir o conceito. Pretendemos ter contribuído para compreender a dinâmica do processo evoluindo no tempo e, donde faz emergir sequências entre a teoria e a prática, ou do ponto de vista institucional entre a escola e o mundo do trabalho, definindo, deste modo a natureza substantiva da alternância como uma relação entre dois (ou mais) elementos. Nesta linha de pensamento, a alternância é antes de mais, um processo pedagógico desenvolvido ao longo da formação, independentemente das modalidades que concretize, o que de certo modo a distancia do estágio como acto finalizador da formação. Fica também evidenciado que privilegiamos a relação escola/vida, em detrimento dos problemas de adaptação ao posto de trabalho.

Temos consciência que fica por esclarecer como se desenvolve este processo e, de que modo estas tipologias potenciam uma fecundidade pedagógica constitutiva da formação profissional. A esta questão a que procuraremos responder nos capítulos seguintes.

SEGUNDA PARTE

Introdução

Neste ponto passaremos a analisar alguns textos legais que nos parecem de maior relevância para o assunto escolhido - a relação entre o sistema educativo e económico - na perspectiva do ensino profissional.

Este propósito levar-nos-á à comparação, através dum quadro sinóptico, dos pontos mais explícitos dessa relação. Entre outros documentos, não deixaremos de referir:

- Despacho 26/8/80, que se refere à Acção Piloto da Formação Profissional
- Despacho Normativo 194 A/83, que cria a experiência pedagógica do Ensino Profissional
- Decreto-Lei 102/84 de 29 de Março, que estabelece a disciplina jurídica da formação profissional inicial em regime de Aprendizagem
- A Lei 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).
- Decreto-Lei 70/90, que reformulando o Decreto-Lei 26/89 estabelece o regime de criação e funcionamento das Escolas profissionais.
- Decreto-Lei 401/91, que regulamenta a formação Profissional

Estes documentos instituem, dentro do ensino secundário, duas vias profissionais: o Ensino Técnico Profissional e as Escolas Profissionais, e fora do sistema regular de ensino, no âmbito da formação profissional, o Sistema de Aprendizagem.

Quer da leitura que fazemos, quer as reformas mais recentes, parecem apontar para um reforço, por diversos motivos solicitado, entre a escola e o mundo do trabalho, emergindo este como um espaço educativo/formativo.

Esta metodologia possibilitar-nos-á evidenciar as diferentes interações entre os diferentes dispositivos, ao mesmo tempo que se constituirá como contributo de análise para a evolução das relações entre os dois sistemas.

Tendo como pressuposto de que estas relações entre os dois sistemas, são no tempo condicionadas pela evolução dos sistemas sócio-políticos, iremos numa referência de carácter histórico, evidenciar os momentos e as relações mais significativas, que as diferentes reformas trouxeram à participação e colaboração entre o sistema de ensino e o sistema económico, pois que e apesar destas medidas, o ensino secundário "enfrenta ainda problemas específicos (...) da

satisfação de fins próprios no que se refere a inserção na vida activa,"⁵³ mesmo que à distancia no tempo se disponha duma lei quadro que define as linhas globais de orientação e, uma reforma em curso, que parecem não estar a contribuir, tanto quanto se esperava, para o necessário desenvolvimento do país.

⁵³ Tavares, (E.) 1981 - O Sistema de Ensino Lisboa F. C. Gulbenkian, p.192

CAPITULO 3: Democratização do ensino e as políticas de ensino profissional

Introdução

Começaremos por nos referir neste capítulo ao Ensino técnico dos anos quarenta, um período que conheceu um certo crescimento económico, em que "a educação enquanto desenvolvimento nacional significa crescimento económico, e de modo crescente, igualdade de oportunidades⁵⁴". Para além do impulso renovador que esta reforma constituiu para esta modalidade de ensino, sobretudo nos finais da década, é também curioso ver os relatos que nos chegam do modo como se posicionou o sector empresarial face a esta iniciativa renovadora que teve o governo como dinamizador. Assinalaremos alguns gestos tipificadores dessa colaboração.

Na fase seguinte, salientaremos o lugar e o papel que o "novo" ensino técnico desempenha na reforma de Veiga Simão, nos finais dos anos setenta, marcados em Portugal por políticas educativas que tiveram como preocupação prioritária a ligação entre a educação e a democracia. Semelhante propósito transparece da Lei 5/73, que consagra a unificação das duas vias de ensino existentes desde a reforma de 48: a Liceal e a Técnica.

A criação do ensino Unificado e o modo como ele se desenvolveu, a partir de meados da década de setenta (1975), assim como as contradições que o marcaram, acrescido do agravamento do desemprego, particularmente dos jovens, e à pressão exercida sobre o acesso ao ensino superior, leva nos anos oitenta à (re)criação do ensino técnico pela mão do então ministro da educação Augusto Seabra. Nos fins dos anos oitenta, princípios de noventa estreita-se a ligação da escola com o mundo do trabalho através doutros dispositivos de formação: Sistema de Aprendizagem e Escolas Profissionais cujo objectivo se explicita assim: "favorecer orientação e formação profissional dos jovens, através de preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho"⁵⁵.

⁵⁴ Stoer,(S.), 1986 - Educação e mudança social em Portugal - 1970-1980, Uma Década de Transição, Porto, Afrontamento, p.69

⁵⁵ Art. 9 al. f) da Lei 46/86 da L.B.S.E.

3.1 A relação sistema de ensino e sistema produtivo na reforma de 1948

Parece-nos oportuno, neste momento, num relance histórico tentar, perceber como se tem feito a aproximação entre a escola e o mundo do trabalho.

Tomemos como ponto de partida, no sistema de ensino Português, a sua institucionalização com a reforma de 1948, com a introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, e que no computo geral da organização curricular, se distribua por dois anos, e onde a formação geral "tinha características de orientação profissional" (Lei 2025 de 1948), onde a disciplina de Trabalhos Manuais ocupa 6 horas semanais funcionando "como uma propedêutica à aprendizagem profissional e visava (...) levar os alunos a conceber e a executar projectos" ⁵⁶.

A esta preocupação se juntava a do alargamento da escolaridade com o objectivo de diminuir o analfabetismo, sobretudo ao nível do ensino primário, concorrendo ambos como condições prévias para o desenvolvimento económico, uma vez que se entende haver uma estreita dependência entre a produtividade do trabalho e o grau de instrução". É indiscutível que uma boa instrução traz vantagens ao trabalhador: desenvolve as suas faculdades de atenção, apura-lhe o espírito de observação, estimula a sua actividade mental, torna-o mais confiante, mais inteligente e mais apto a aperfeiçoar-se no exercício da sua profissão. Ela constituiu, por isso mesmo, factor importante na produção de riqueza" (D. L.38 968 de 27.10.52) que estabelece a intenção e objectivos claros de um desenvolvimento económico, a par de preocupações mais humanistas de combate ao analfabetismo⁵⁷

Acredita-se assim, no papel que o ensino pode desempenhar no desenvolvimento do país e, neste caso, e muito concretamente, no ensino Técnico, que aparecia justificado e estimulado pela forma adequada como ele se ajustava ao projecto e às necessidades das políticas governamentais de industrialização do país, no pós-guerra.

Um esforço assente quase exclusivamente no "voluntarismo" do governo, uma vez que na altura o grosso do patronato se manteve alheio ao desenvolvimento da reforma de 1948. Confirma-nos tal ideia os vários relatos transcritos na revista Escolas Técnicas (designadas a partir de agora E.T.), que os

⁵⁶ Grácio, (S.), (1986) - Política Educativa como Tecnologia Social: As Reformas de ensino Técnico de 1948 a 1983, Lisboa, Livros Horizonte p.44.

⁵⁷ Op.Cit. p.55

industriais da época "parecem pouco preocupados com a formação de operários e empregados qualificados"⁵⁸.

Apesar disso não deixou de se fazer (haver), sobretudo a nível de sector, uma aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, forma embrionária do que designa hoje de parceria.

Numa breve passagem que fizemos pela literatura, constatamos que essa colaboração se realizou de várias maneiras e a vários níveis.

Dentro dum quadro de análise de necessidades, alguns dos empresários deram sugestões para as lacunas existentes em certos domínios profissionais, fazendo sentir a sua preocupação pelo facto do ensino técnico não ter formação de "contramestre que necessitam de conhecimentos de carácter teórico-técnicos mais alargados (...) e de uma cultura geral superior à do operário"⁵⁹.

Mas esta colaboração entre o ensino e o mundo do trabalho revestiu outras formas de empenhamento activo das empresas e dos empresários da época, assumindo algumas delas formas exemplares, ainda hoje meritórias e invejáveis, que iam desde a doação de equipamentos pesados às escolas até à oferta permanente de lugares para estágio dos alunos.⁶⁰

A estrutura dos planos curriculares do ensino profissional respondia às necessidades da formação das empresas uma vez que os cursos eram pensados para aperfeiçoamento e actualização técnica dos trabalhadores e com níveis diferenciados. A tipologia de cursos oferecidos pelas escolas Técnicas tinha a seguinte configuração: cursos em regime nocturno, para trabalhadores com a 4ª classe, cursos para trabalhadores com funções de chefia intermédia (mestres, chefes de oficina etc.) e os cursos preparatórios para os institutos comerciais e industriais acrescido, como dissemos anteriormente da introdução do ciclo preparatório com características de orientação profissional. É, sobretudo, através da via técnica que a função social da educação da escola é reconhecida e participada pelas próprias empresas, que ao abrigo dum Despacho de 1946, permitiam que os seus trabalhadores que frequentassem com assiduidade os cursos, pudessem sair duas horas antes do encerramento do período de trabalho, sem prejuízo de remuneração. É de salientar que esta regalia ainda hoje vigora e

⁵⁸ Op. cit. p.48

⁵⁹ E.T., Nº 3-4, cit. por Grácio, p. 49.

⁶⁰ Não resistimos a enumerar o caso da União eléctrica portuguesa que montou à sua custa o laboratório de electricidade da escola de Setúbal e distribui anualmente prémios pelos alunos; paga as refeições distribuídas pela cantina escolar aos filhos dos seus empregados e operários. Outros dados podem ser encontrados na obra de Sérgio Grácio - A Política educativa como Tecnologia Social, pág. 49 ss.

está reconhecida pelo "Estatuto de Trabalhador-Estudante", como um direito àqueles que frequentam os cursos nocturnos/pós laborais.

Este estreitar de relações entre o sistema de ensino e o sistema produtivo vai-se aprofundando à medida em que se regista um alargamento da rede do ensino técnico. O Estatuto do Ensino Técnico de 1948 previa essa colaboração entre o patronato e a escola como se depreende desta passagem: "As empresas a menos de 3 Km de qualquer escola onde sejam ministrados cursos complementares de aprendizagem e que admitem aprendizes ou praticantes nas actividades profissionais a que tais cursos digam respeito são obrigados a participar a admissão (...) ao director da escola, que de ofício promoverá a matrícula dos mesmos"⁶¹. Apesar de um certo tom coercivo da medida, não deixa todavia de revelar um cunho humanista, atitude francamente exemplar e inovadora para a época e, sobretudo, tratando-se do ensino técnico⁶². Segundo o mesmo autor o Estatuto ainda previa a existência de haver junto de cada escola

"uma comissão do patronato, cujo papel era o de dar parecer sobre os planos de estudos, propôr disciplinas ou cursos especializados de acordo com a exigências da produção e contribuir materialmente das mais diversas formas para as escola"⁶³.

Esta cooperação é por outro lado o reconhecimento por parte dos "parceiros sociais"⁶⁴, de que a escola desempenha um papel relevante na formação de recursos humanos, necessários ao desenvolvimentos dos diferentes sectores. Possibilitava os futuros operários, numa época onde o analfabetismo campeia, ter acesso a saberes que a mentalidade da época considerava inúteis para formações eminentemente práticas. Por outro lado o reconhecimento social dos cursos das escola técnicas (ainda hoje lamentada na sua extinção), contribuiu de forma clara não só para o promoção, mas também para a valorização do estatuto social do operário. O ensino técnico aparece (nos anos 50/60) como um forte impulsionador da ascensão social duma camada da população de extractos socialmente inferiores, o que testemunha o aspecto positivo da escola nas representações que este público tinha em relação ao seu futuro social e profissional.

⁶¹ Op. cit., p. 52.

⁶² Tal acção apoiava-se num pressuposto de carácter humanista, pois era promover social e culturalmente aqueles que em principio iriam ocupar uma posição subordinada na divisão do trabalho.

⁶³ Imprensa Nacional, 1959, pp. 29-31.

⁶⁴ Este conceito traduz, na época formas esporádicas de colaboração que se verifica sobretudo ao nível de recursos materiais postos à disposição da escola, não lhe sendo reconhecido o estatuto de parceiro, pelo que lhe estava vedada a capacidade de intervir decisionalmente no processo educativo. Nem de outro modo poderia ser, atendendo às condições sócio-políticas da época.

Apesar deste carácter positivo da reforma, ela manteve os seus beneficiários dentro de funções subalternas da divisão do trabalho, enquadradas pelo conjunto da estrutura social, o que de certo modo não permitia excessos desorientadores no desenvolvimentos das representações sociais dos indivíduos.

3.2 Contributo da Reforma Veiga Simão (1973)

Ainda nos anos 70, e dentro do contexto político não democrático da época, a relação entre o sistema de ensino e o sistema económico conheceu ao nível do quadro legal, e não na prática, alterações significativas com a publicação da Lei 5/73 (25.9.73) da iniciada reforma Veiga Simão, como esta haveria de ficar conhecida.

Esta medida reformadora do sistema de ensino, ganha mais compreensão, se confrontarmos alguns aspectos com o sistema de ensino das décadas anteriores, tal como o referenciamos no capítulo antecedente.

Essa comparação permitir-nos-á compreender algumas das suas medidas, inclusive a de prolongar a escolaridade obrigatória para oito anos: "o Ensino básico tem a duração de oito anos"⁶⁵ e ao mesmo tempo equipara o ensino técnico ao ensino liceal, como se conclui do texto da lei ponto 1 da Base XI:

"O curso complementar do ensino secundário dá cesso ao ensino superior mediante a aprovação em todas as disciplinas do currículo em que o aluno se tiver matriculado (...)"

garantindo que o curso complementar seria assegurado pelas escolas polivalentes, ou por "estabelecimentos de ensino de índole específica, nomeadamente orientados para a formação profissional"⁶⁶.

A primeira destas medidas procurava dilatar no tempo e remeter para mais tarde o momento de decisão dos jovens que aos 10, 11 anos, tinham de escolher

⁶⁵ Subsecção 1ª, Ensino Básico; Base VI, 2. da Lei 15/73.

⁶⁶ Se confrontarmos a lei 5/73 com a L.B.S.E.(1986) sobretudo no art. 19 alínea e) do ponto 6, em que os cursos podem ser realizados segundo "segundo a criação de instituições específicas", poderíamos ver na lei da reforma de Veiga Simão, uma prefiguração do quadro que 25 anos mais tarde haveria de possibilitar a criação das escolas profissionais. É evidente que este sub-sistema de formação não retoma de modo nenhum a matriz conceptual que está subjacente à Lei 5/73.

entre a via técnica, e a via liceal e, que por falta de maturidade e conhecimento, acabava por ser feita pelos pais que utilizavam "critérios determinantes da classe social de origem e da situação económica da família"⁶⁷, fazendo com que uns entrassem mais prematuramente no mercado de trabalho e outros mais tardiamente, conforme a capacidade económica dos pais para suportar as despesas de educação dos filhos.

A segunda medida proposta pela Lei 5/73, respondia à impossibilidade que surgia aos que frequentavam o ensino técnico, de não terem acesso directo ao ensino superior, sendo por isso obrigados a frequentar um instituto (Industrial, Comercial) durante três anos.

Por fim ao instituir o ensino Polivalente a Lei 5/73, contrariou uma formação técnica muito especializada em áreas muito restritivas, que dificultavam a capacidade de adaptação do técnico a novas situações e a acompanhar as constantes evoluções tecnológicas.

Estas medidas, revelam duas ordens de preocupações. A primeira insere-se numa perspectiva de democratização do ensino,⁶⁸ tanto mais meritório, quanto sabemos que o contexto da época é de regime ditatorial, mas que apesar de tudo não é suficiente nem para superar as desigualdades de oportunidades,⁶⁹ nem para fazer esbater a carga sociologicamente negativa que recaía sobre o ensino profissional, apesar dele já aparecer como uma mais valia de promoção social, na medida em que exigia como pré-requisito a formação base:

"A formação profissional destina-se aos que possuem a habilitação do ensino básico ou do curso geral ou complementar do ensino secundário e optem por esta modalidade de ensino (BASE IV, 4.)"

⁶⁷ Freitas, (J.) - (1991) - Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o ensino Tecnológico e Profissional, Porto, GETAP/ME, p. 547.

⁶⁸ Sobre este assunto recordamos aqui uma pequena passagem da intervenção de Dias Neves à Câmara de Deputados: "O princípio de igualdade de oportunidades será respeitado, sim, se puderem coexistir os dois ramos e, simultaneamente, ser oferecido às crianças um ensino secundário onde, através de uma conveniente orientação escolar, possam ser encaminhadas para um ou outro ramo (...). Por isso, sem contrariar o esquema apresentado no projecto, defendi e continuo a defender que o ensino profissional tem o seu lugar no sistema escolar (...). Assim se conseguirá uma continuidade educativa onde ressalta a formação profissional, tal como a escolar, não podem ser abandonadas ao arbítrio de instituições e organismos económico privados, mas devem ser integradas numa unidade onde o futuro da criança deixe de ser jogo de rivalidades de dois ou mais ministérios (...).

⁶⁹ A Reforma do Sistema Educativo, pp. 451-452.

Ainda assim a realização do princípio da igualdade de oportunidades exige o afastamento de outros factores exteriores, como a debilidade da economia familiar, o afastamento dos locais de ensino, a falta de ambiente familiar que, pela sua função socio-cultural, a par da orientação escolar, é absolutamente necessário realizar através das bolsas de estudo, casas de estudantes, subsídios de transporte e toda a gama de auxílios para os mais variados fins.

Acompanha esta preocupação de "democratização" do ensino, uma outra que pretende reforçar do ponto de vista qualitativo esta aproximação da escola com o mundo do trabalho, conforme se pode ler na Secção 3ª da Lei 5/73 BASE XII quando afirma:

"a formação profissional visa habilitar para o exercício da profissão e será acompanhada de uma educação de ordem cultural e científica que favoreça o desenvolvimento da personalidade e a adaptação às exigências sociais e profissionais."

prevendo já, que para além dos cursos de formação profissional integrados no sistema escolar "serão organizados outros com finalidades idênticas, mediante a conjugação de esforços dos sectores público e privados (...)". Fica aqui expressa a intenção de uma aproximação e colaboração com sectores responsáveis pela política de emprego e com as próprias empresas, de modo a levar os jovens ao conhecimento do meio concreto de trabalho e a a uma melhor adaptação a ele.

O contexto em que emerge a reforma, coloca a relação do ensino com o mundo do trabalho, no quadro da democratização e da igualdade de oportunidades, na medida em que a unificação dos ensinos liceal e técnico constituía um imperativo inadiável, tendo em vista acabar com situações discriminatórias de base sócio-económica, "consubstanciadas na experiência de duas vias perfeitamente dispares na sua dignidade social, cultural e educativa e evitar escolhas permutaras"⁷⁰.

Contudo, a preocupação do combate às desigualdades sociais só encontrará expressão no plano político, em meados da década de 70 (com a revolução de Abril), altura em que a ligação ao mundo do trabalho não se limita a uma adaptação técnica mas, como diz Correia: "(...) por essas relações serem críticas, isto é por se inscreveram num processo de transformação da escola e das relações de trabalho"⁷¹.

⁷⁰ Emídio, (T.), (1981) - Sistema de Ensino em Portugal, F. C. Gulbenkian, pp. 195.

⁷¹ Correia, (J.) -1991 "A crise dos modelos de desenvolvimento e as políticas educativas no limiar do século XXI" in: Dossier de Formação", Porto. M.E..

3.3. Aspectos mais relevantes das relações do sistema educativo e económico da reforma de 1983

O ensino técnico, organizado nos moldes de 1948, e as instituições que o corporizavam as Escolas técnicas, permanecem até 1976, ano em que se começa o processo de unificação do ensino do secundário e que terminará em 1978 com a criação do nono ano. Esta estruturação apoiava-se na altura na Constituição de 1976, que estabelecia como objectivo "modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão do trabalho" e, ainda recomendava na alínea f) do art. 74^a do capítulo IV, "estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais".⁷² É neste enquadramento de objectivos que devemos compreender o aparecimento, no unificado, da disciplina de Educação Cívica e Politécnica, como uma unidade organizacional de tempo no espaço curricular de uma manhã/tarde, se propunha a "articular a escola aos problemas da comunidade local e regional, envolvendo a cooperação de instâncias e actores sociais e locais (...) de feição marcadamente interdisciplinar". Pretendia-se deste modo e, neste quadro de iniciativas curriculares esbater não só a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, reforçando a aproximação entre Escola e a Comunidade, tornando-se esta um recurso educativo do processo de ensino-aprendizagem. Este distanciamento "empobrece a escola e a educação formal por se privarem de estímulo directo dos problemas concretos do meio natural e social, dos recursos humanos comunitários (...), das actividades produtivas sociais"⁷³. Mas este percurso de "unificação" do secundário é por razões de ordem ideológica e política interrompido (1976), com a supressão das duas disciplinas, Educação Cívica e Ciências Sociais, posteriormente substituídas por História.

A ligação do sistema educativo ao meio e ao tecido económico é retardada porque o ensino secundário tornou-se um ensino "licealizante",⁷⁴ perdendo a sua função de formar operários, e sendo os jovens que eventualmente frequentariam o ensino técnico canalizados para as Escolas Secundárias, rompendo-se em definitivo com a separação, inclusivamente terminológica, de Escolas Técnicas e

⁷² Constituição da República Portuguesa, 1976, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa, pp.48-49.

⁷³ Grácio, (R.), (1983) - Evolução sociopolítica e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80, Seminário o futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas, Universidade de Aveiro, O.C.D.E. cit. por Grácio, pp.145.

⁷⁴ Reforçando-se deste modo a componente do "saber" alienado do seu investimento prático, como era o dos cursos ministrados nos liceus, por oposição aos cursos técnicos. Acabando, como o refere S. Grácio, por admitir que "há todas as razões para pensar que a licealização do secundário reforçou o desenvolvimentos das aspirações de que o crescimento vertiginoso de um ramo liceal d deixar bem para trás o técnico era simultâneamente efeito e uma das causas"

Liceus. Duas consequências emergem desta situação. Uma enquadra algumas das medidas de política educativa que serão tomadas num futuro imediato (a institucionalização do Propedêutico, o Serviço Cívico Estudantil, o 12º Ano) são estratégias para "desviar uma massa considerável de estudantes da expectativa (e da tentativa) de ingresso do ensino Superior"⁷⁵ uma vez que o crescimento acarretou um número cada vez maior de candidatos ao ensino superior⁷⁶. A outra, deixa o país sem recursos humanos qualificados que possam satisfazer o desenvolvimento, apesar de algumas medidas procurarem minorar esta situação, como por exemplo a criação da "via profissionalizante" do 12º ano Portaria 420/80 (19.7.80), que procura retomar a ligação da escola com o sistema produtivo, mas que se revela sem sucesso, conforme se pode concluir pelos dados apresentados:

"Das 137 escolas secundárias do continente que então ofereciam o 12º ano "via ensino" tinham 36 466 matriculados; daquelas escolas 64, ou seja um pouco menos de metade, leccionavam curso da via profissionalizante mas apenas a 2321 matriculados, ou seja, cerca de 1/17 do total de matriculados do conjunto do 12º ano. Nos anos seguintes a frequência declinará: 709 matriculados em 1982, 309, em 1983, e 930 em 1984 (Grácio 1986: 149)"

Vários são os argumentos susceptíveis de contribuir para a explicação do fracasso, entre os quais sobressai a interpretação de S. Grácio, que entende que estas medidas visavam mais "diminuir o fluxo dos candidatos ao ensino universitário do que responder às necessidades de mão-de-obra da economia"⁷⁷.

É neste quadro dum sistema escolar, até certo ponto perverso, que acalenta por muitos anos uma perspectiva aberta de continuação de estudos, aos seus numerosos utilizadores, e que subitamente a restringe com o *númerus clausus*.

Nos anos oitenta, surge o Despacho-normativo 194/A/83 (21.10.83) que cria os cursos Técnicos-Profissionais para formar profissionais qualificados de nível intermédio com a duração de três anos correspondentes ao 10º, 11º, e 12º anos de escolaridade, admitindo-se nalguns casos "permitir saídas profissionais no fim do 11º ano" pressupondo-se em qualquer das situações estágios de aproximação à vida activa. Estes cursos situavam-se no âmbito do sistema regular de ensino, integrando no seu plano curricular, componentes de: formação geral, específica, técnica e técnico-profissional. Estes cursos apresentam

⁷⁵ Grácio, (S.), (1986) - Política Educativa como Tecnologia Social: As Reformas de ensino Técnico de 1948 a 1983 Ensino Profissional/Técnico, Lisboa, Livros Horizonte, p. 147.

⁷⁶ Fazendo fé no mesmo autor, a partir de 1974, o complementar "acusa uma vertiginosa inflação para cima como uma taxa média de 15,1% até 1984", p.147.

⁷⁷ Op. cit. p. 149 - 154. O que talvez em parte explique o seu fracasso.

currículos que ocupavam entre 32 e 37 horas semanais consoante os anos e os cursos, e com tendência para a intensificação nos dois últimos anos. Como condição de ingresso nestes cursos eram apenas exigidas as habilitações do nono ano escolaridade. Estes cursos eram, no panorama da política educativa, uma peça importante do relançamento do ensino técnico-profissional, que a reforma de 1983 procurava implantar.

Este mesmo despacho criou ainda cursos com a duração de um ano - os Cursos Profissionais - destinados a formar trabalhadores para actividades definidas, a que correspondia a execução de tarefas precisas.

A tipologia destes cursos situa-os no sistema regular de ensino, sendo facultado o acesso a candidatos que tenham como habilitações o 9º ano de escolaridade, e tem a duração de um ano de formação em contexto escola, e mais um estágio de seis meses. O plano curricular é fundamentalmente constituído por disciplinas de cariz técnico-profissional, com uma grande orientação e vinculação à prática, "pois os cursos profissionais terão uma organização curricular essencialmente destinada à qualificação profissional"⁷⁸, de nível 2 (em terminologia da U.E.) cuja carga horária semanal é de 36 horas.

Estas iniciativas da política educativa, como vimos, nem sempre bem sucedidas, prefiguram o retomar da relação entre a escola e contexto sócio-económico, a partir do interior do próprio sistema de ensino.

Não podendo o ensino superior albergar a totalidade dos candidatos,⁷⁹ há que através de processos mais persuasivos, propor-lhes alternativas para aspirações mais "realistas", ao mesmo tempo que estas iniciativas procuravam também responder às acusações de inoperacionalidade do sistema⁸⁰. Acresce ainda como razão a grande premência social do aumento crescente do desemprego juvenil que decorre da grande crise económica que o país e a Europa atravessam, aliada às diminutas e, porventura desajustadas, qualificações de que são portadores os jovens à procura do primeiro emprego.

O quadro que se apresenta, apenas pretende "visualizar" de modo um tanto esquemático a qualidade de opções que o sistema ofereceu entre a década de 50 e de 80.

⁷⁸ Despacho Normativo nº 194-A/83.

⁷⁹ Cf. Azevedo, (J.), (1991) - Educação Tecnológica. Anos 90, Lisboa, Asa.

⁸⁰ Cf. Rodrigues, (M. J.), (1982) - O sistema de emprego em Portugal - Crise e Mutações, Lisboa, Ed. Publicações D. Quixote, p. 132.

A autora aponta algumas das razões resultantes da incapacidade do sistema de educação.

Quadro 3.1

Ensino Secundário e respectivas saídas

Década	Tipo de Ensino - (Secundário)	Destino
50 / 60	Liceal	Universidade
	Técnico	Actividade Profissional
70 / 80	Unificado ??? ...	Universidade ??? ...
80 / 90	Via de Ensino	Universidade
	Via Profissional (Ensino Profissional)	Universidade Institutos Politécnicos Actividade Profissional

Estão assim criadas, nesta última década, duas modalidades de ensino profissional, uma com duração de três anos e a outra com a duração de um ano mais um estágio de seis meses. O relacionamento como o contexto de trabalho e com as suas necessidades, é feito a partir das Comissões Regionais a quem cabe "participar no planeamento, lançamento, acompanhamento e avaliação das experiências, propondo ao ministério (...), os estabelecimentos e cursos a seleccionar, de modo a habilitá-lo a decidir, caso a caso, quais as experiências piloto a implementar nas várias fases do plano de curso".⁸¹ Mais uma vez, aqui se retoma a sugestão do legislador de a comunidade aparecer como recurso educativo e de gestão curricular: "tal estrutura implica ainda que a escola exista para a comunidade e a comunidade para a escola (...) para desenvolver uma interacção permanente entre a "escola e o mundo do trabalho"⁸². Esta aproximação é operacionalizada pela configuração curricular dos cursos, sobretudo na formação tecnico-profissional, que "comporta estágios de aproximação à vida activa, pós escolares, ou incluídos no períodos de escolaridade (Despacho Normativo nº 194/A/83 de 21.10.83).

Apesar do quadro legal prever a cooperação entre a escola e as empresas, é necessário que a primeira se empenhe na eficácia dessa colaboração, o que

⁸¹ Despacho Normativo Nº 194-A/83 de 21.10.83.

⁸² Despacho Normativo Nº 194/A/83 de 21.10.83.

provavelmente não terá acontecido por não se ter pensado uma adequada e necessária formação de professores e, que eventualmente por diversas razões⁸³ não estariam muito motivados para a promoção do ensino técnico, particularmente dos Cursos Profissionais, que reuniram para além de dificuldades de relação com as empresas, limitações na aquisição de equipamentos e fraca procura dos alunos.

Mas o que aqui há a sublinhar é já o carácter decidido com que a reforma de 1983 faz da empresa um local importante de formação ligada ao mundo do trabalho, acabando, através do Despacho conjunto 26/3/80, que lançava a "Acção-Piloto de Formação Profissional", das Secretarias de Estado da Educação e do Emprego por fixar de modo definitivo a formação na empresa. É a partir da generalização desta experiência que se desenvolveu o Sistema de Aprendizagem, e consequentemente a alternância como modelo de formação profissional, cuja estrutura engloba uma componente de formação específica a desenvolver primordialmente na empresa e, uma componente de formação geral, complementar daquela, que será em princípio ministrada na escola.

Próxima no tempo, a "Acção Piloto", e sobretudo o sistema de aprendizagem, desenvolveu-se em paralelo com a "reforma Seabra", acabando por absorver⁸⁴ os candidatos dos Cursos Profissionais, a quem se destinava em parte a reforma. Tal circunstância acabou por ser mais um contributo negativo, a adicionar ao já debilitado sucesso da medida educativa, por ser mais uma razão adicional a juntar às anteriores e, a contribuir para o fraco sucesso da medida educativa.

Se o sucesso da (reforma Seabra) contou desde o início com alguma oposição⁸⁵, o relatório de avaliação final, da responsabilidade de Joaquim de

⁸³ Sobre este assunto é de interesse consultar Grácio, op.cit., pp.163-164.

⁸⁴ Algumas razões da acentuada quebra que se verifica nestes cursos conforme se pode constatar do quadro apresentado por Jacinto, e Lousada, (1991) in: Conferência Nacional. Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional, Porto, G.E.T.A.R., pp.557-597.

Podemos encontrá-las em Grácio, (S.), (1986) - Política Educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico, de 1948 e 1983, p.172, Lisboa, Livros Horizonte, ; e Stoer in: A crise dos Modelos de Desenvolvimento e as Políticas educativas no limiar do Século XXI (dossier Do formador).

⁸⁵ Cf. " A Grande mistificação", in: Cadernos da FRENPROF, nº 12, 1987. Os cursos promovidos pela "Acção Piloto de formação profissional configura uma formação repartida por 3 anos, com um horário de 40 horas semanais das quais 60% (24 horas) são destinadas à formação tecnológica e oficial, e como já referimos noutra passagem é centrada na empresa. Para além disso estes cursos oferecem-se como extremamente atractivos aos candidatos que os procuram , porque ao serem subsidiados pelo Fundo de Desemprego permitem-lhe obter um salário correspondente a uma percentagem do salário mínimo. Tal situação está de todo ausente para quem frequentar os Cursos Profissionais

Azevedo⁸⁶ apontou-lhe também algumas limitações tanto ao nível da concepção e da implementação como dos resultados obtidos. Face ao emprego 52% encontraram emprego, sendo 32,5% os jovens diplomados desempregados, encontrando-se 2,5% a frequentar o ensino superior. Estas dificuldades de inserção na vida activa, conforme transparece do relatório⁸⁷ é ainda agravada pela escassez de oferta que traduz uma grande incoerência entre a área de formação em que se obteve a qualificação e os ramos de actividade em que eles estão inseridos profissionalmente e, que segundo o mesmo relatório, a 30% dos jovens empregados não lhe foi exigida nenhuma habilitação e o 9º ano de escolaridade foi exigido a 21%.

⁸⁶ Cf. Educação Tecnológica. Anos 90. Porto: .Asa, p. 20-86.

⁸⁷ Cf. Azevedo, (1991), p. 73-74.

Conclusões

Neste capítulo fizemos uma incursão breve na história do ensino profissional, técnico e tecnológico em Portugal, procurando evidenciar a aproximação e a relação entre a escola e o mundo do trabalho, promovida pela diferentes reformas de ensino.

Constatámos assim, que a reforma de 1948 deu um grande impulso a renovação do ensino técnico, implementando mesmo a construção de novas escolas Técnicas. Este ensino agrupava cursos centrados em duas grande áreas: a industrial e a comercial, com uma vincada componente prática.

Este incremento e desenvolvimento do ensino técnico, sobretudo de alguns cursos, prolongou-se até meados da década de 70, quando sobretudo com a reimplementação da democracia, o Liceu e as Escola Técnicas foram unificadas num sistema único, correspondendo a 12 anos de escolaridade.

Por imposições sociais e industriais os responsáveis tentaram nos anos oitenta restaurar algo do ensino das antigas escolas técnicas através do ensino técnico-profissional. Diferenciava-os o facto de estes cursos se encontrarem dentro do esquema regular de ensino, ao contrário do que acontecia com as antigas escolas técnicas.

Os anos noventa caracterizam-se pelo incremento da formação profissional, e são marcados institucionalmente, dentro da reforma educativa, pela criação das Escolas Profissionais, com currículos cuja duração é de três anos de escolaridade (10º, 11º, 12º), como modalidade especial de educação escolar e, a implementação dos cursos tecnológicos, herdeiros dos curso Técnico-Profissionais, com idêntica estrutura curricular, integrado no sistema regular de ensino.

Capítulo 4: Enquadramento legislativo das relações sistema Formativo/ /Sistema Económico

Introdução

Começaremos por recensear os textos legais mais significativos que enquadram do ponto de vista legal a aproximação entre o sistema formativo e o sistema económico, procurando evidenciar os pontos mais explícitos dessa relação, embora essa legislação não se restrinja apenas ao sistema de ensino. É fundamentalmente uma legislação que cobre uma década.

No segundo momento, e apesar duma breve referência aos Cursos Tecnológicos, deteremos a nossa análise sobretudo nas Escolas Profissionais, como um dos dispositivos de formação recentemente criados, que operacionalizam essa relação entre a escola e o contexto de trabalho. Veremos que significado tem para a escola, e para o aluno essa relação formativa.

4.1. Ensino Profissional na Lei de Bases do Sistema Educativo

A (re)introdução do ensino técnico no sistema de ensino foi, na opinião de Teodoro (1994), acompanhada por duras críticas nos meios educacionais sendo apontadas entre outras razões, o facto de não haver publicada uma Lei de Bases do Sistema Educativo, e que a surgir posteriormente (1986), não consagrou o modelo proposto pelo Despacho-194A/83. Apontou, pelo contrário, para uma outra orgânica do ensino secundário, que prevê a nível do ensino secundário a existência, ao lado dos "cursos predominantemente orientados para o prosseguimento dos estudos (CSPOPE), cursos predominantemente orientados para a vida activa" (CSPOVA), designados por Cursos Tecnológicos, a quem ficará acometido o cumprimento das finalidades do art. 9º: da L.B.S.E.: "favorecer a formação dos jovens (...) com vista à entrada no mercado de trabalho". É este novo modelo porque vai passar a articulação entre o sistema de ensino e o sistema económico no interior do sistema regular de ensino, estando assegurada a intercomunicação entre as duas vias.

No plano da previsão, a lei admite a criação "de estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática dos cursos de natureza técnica e

tecnológica ou de índole artística" (..), enquanto no plano dos princípios organizativos deve

"assegurar a escolaridade de segunda oportunidade(...) aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais(...) nomeadamente, a necessidade de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos" (art. 3º i).

Ficam assim acometidas ao Sistema Educativo, não só competências nos domínios da qualificação profissional inicial, mas iguais responsabilidades e competências lhe são atribuídas no âmbito da formação contínua..

A "operacionalização" destes desideratos só poderá ser aferida à medida em que se implementa a reforma educativa. Sem querermos ser pessimistas, mas passados que vão alguns anos de implementação, parece-nos que ela se encontra distante, quer na componente profissional, mas sobretudo, na formação contínua, de satisfazer os princípios enunciados; apesar de se verificar que é no ensino profissional, que a própria lei vai mais longe ao definir para além dos objectivos e finalidade, a correspondência e progressão no sistema de ensino (art. 19). No que toca a outros aspectos, essa relação é pouco explícita, resultado duma visão ainda acentuadamente "escolocêntrica" e pouco disponível à abertura a outros espaços formativos e à participação de outros actores, que não os tradicionais.

Contrariando esta limitação a "criação de estabelecimentos especializados⁸⁸ destinados ao ensino e à prática de cursos de natureza técnica e tecnológica", faz emergir um conjunto de actores sociais que além de reforçar a abertura e a articulação do sistema de ensino ao sistema económico potenciam outras formas institucionais de formação.

O quadro-síntese que a seguir se apresenta procura evidenciar e comparar os pontos mais explícitos da relação entre a L.B.S.E., e um conjunto de tês documentos que estruturam a formação profissional. Assim no âmbito do sistema de ensino, temos o Decreto-Lei 70/93, (10.3.93) que regulamenta as escolas profissionais, e o Decreto-Lei 401/91 (16.10.91), que regulamenta a Formação profissional , enquadrando assim o Sistema de Aprendizagem institucionalizado pelo Decreto-lei 102/84 (29.3.84), e cuja promulgação é anterior à própria publicação da própria L.B.S.E.

⁸⁸ São exemplo disso a criação das Escolas Profissionais.

Relações Sistema Educativo / Económico - (Pontos Explícitos dessa Relação)

Quadro 4.1

Documento	Finalidades	Estruturação	Formas institucionais
L.B.S.E. 46/86	Visa a integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de competências profissionais para responder as necessidades do desenvolvimento e da evolução tecnológica (artgº 19)	Estrutura-se segundo um modelo flexível (artgº 3º) de acções : a) Iniciação Profissional b) Qualificação Profissional c) Aperfeiçoamento Profissional d) Reconversão Profissional	a) Utilização das escolas do ensino básico e Secundário. b) Protocolos com empresas e autarquias c) Apoios a instituições estatais e não estatais d) Podem ser criados estabelecimentos destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística (Artgº 10 ponto 7)
Decreto-lei 102/84 de 29 de Mar- ço: Lei da Aprendi- zagem	- Institucionaliza um sistema de Aprendizagem com o objectivo de assegurar a transição dos jovens do sistema de ensino para o mundo do trabalho - Privilegia o perfil Profissional ao Perfil escolar - Destina-se a alunos que abandonam a via normal de ensino	- É um sistema que se reparte entre a empresa e a escola - Sistema de formação em alternância - Engloba uma completa formação específica a desenvolver especialmente nas empresas - Uma formação geral, complementar daquela que garantirá ao aprendiz a necessária preparação técnica, cultural e específica - Uma formação cuja flexibilidade permite a sua adaptação às necessidades e exigências de cada profissão ou grupo de profissões	- Reconhece as empresas como espaço privilegiado de formação (pág. 4)

Relações Sistema Educativo / Económico - (Pontos Explícitos dessa Relação)

Quadro 4.1 (Continuação)

Documento	Finalidades	Estruturação	Formas institucionais
Decreto-lei 401/91 de 16/10 Regulamenta a Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Integração e realização sócio-profissional dos indivíduos, preparando-os para o desempenho dos diversos papéis sociais, nos diferentes contextos da vida, nomeadamente do trabalho; - A adequação entre o trabalhador e o posto de trabalho, tendo em conta as capacidades daquele, a mobilidade profissional e a definição e redefinição constantes dos perfis profissionais do presente e do futuro - A promoção de igualdade de oportunidades, no acesso à formação, à profissão e ao emprego, e da progressão da carreira, reduzindo as assimetrias sócio-profissionais, sectoriais e regionais, bem como a exclusão social - A modernização e do desenvolvimento integrado das organização, da sociedade e da economia, favorecendo a melhoria da produtividade e da competitividade 	A ligação entre o contexto de formação, por um lado e o contexto de trabalho (...) será fomentada através da formação em alternância e estágios profissionais.	- A formação profissional inserida no sistema educativo e a inserida no mercado de emprego distinguem-se pela base institucional dominante: a escola ou a empresa respectivamente
Decreto-lei 70/93 - Regime de criação e funcionamento das EP's	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver, através de modalidades alternativas às do ensino regular, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho - Facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional - Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições, a concretização de um projecto de formação de recursos humanos qualificados, que respondam à necessidade de desenvolvimento integrado do país, particularmente no âmbito regional e local 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulos de duração variável - Os Planos de estudo devem incluir componentes de formação científica, socio-cultural e técnica, prática e tecnológica (...) salvaguardando-se sempre a sua flexibilidade, coerência e polivalência - A formação deve ser desenvolvida em ligação com as empresas e centros de formação locais, proporcionando a realização de Estágios e Experiências de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola Profissionais - Empresas - Centros de formação

4.2 A Criação das Escolas Profissionais

Todavia, as razões que levaram à retoma do ensino profissional mantinham-se reforçadas, no plano político pelo discurso da modernização, em que a educação é tida como elemento importante para responder às novas exigências de integração europeia,⁸⁹ como no plano institucional pelo papel de relevo que lhe foi dado pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta define entre outros, como objectivos do ensino secundário o "favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho"⁹⁰.

Este quadro institucional fundamentador dum discurso político e, reforçado pragmaticamente pela entrada de fluxos financeiros da comunidade, justificou a formação profissional enquanto modalidade de educação não regular, levando em 1989 à criação das Escolas Profissionais (Decreto-Lei nº 26/89 de 21.1.89), que propõe entre as suas finalidades:

"Dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional;
Contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida activa;
Facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional;
Fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho".

A sua criação regulamentada pelo art. 5 do mesmo diploma legal, resulta do ponto de vista jurídico-institucional da assinatura dum contrato-programa celebrado entre o Ministério da Educação e uma diversidade de promotores, que vão desde as Autarquias até a Associações empresariais, constituindo uma tipologia bastante diversificada. A sua génese e o seu processo de constituição são substancialmente diferentes de outra qualquer escola do sistema formal de ensino, de que elas se definem como "alternativa", pois para além de emergirem de dinâmicas locais, trazem ao processo "actores não tradicionais"⁹¹ (sindicatos,

⁸⁹ Entrevista do Engº Roberto Carneiro ao Diário de Notícias em 25.01.1988.

"Se não vencermos a batalha da qualificação profissional, seremos subjugados pela Europa do mercado única já em 1992".

⁹⁰ Artº 9º, al. f) da Lei 46/86.

⁹¹ Cf. Marques, (M.), Op. Cit.

Cooperativas, Organismos da Administração Pública etc.), que se constituem em parcerias educativas.

Apesar de toda esta diversidade de actores, a iniciativa pertenceu mais uma vez ao Estado, através das iniciativas do Ministério da Educação e do Emprego. Aliás, como aconteceu com a reforma do ensino técnico de 1948 e com as diversas iniciativas qualificantes da "reforma Seabra", impulsionadas todas elas pela urgência da batalha da modernização do país, para o qual era preciso dispor de quadros intermédios altamente qualificados.

Assim, estas escolas inscrevem-se num modelo de ensino de aprendizagem diferenciado e individualizado que assenta numa organização modular dos currículos, o que lhe permite um elevado grau de flexibilidade, estruturada ao longo de três anos (10º, 11º, 12º), num total de 3600 horas, com uma matriz curricular tipificada do seguinte modo: Formação Sócio-Cultural, Formação Científica, e a Formação Tecnológica, que possibilita a aquisição por parte do formando, depois de concluído o ciclo de formação, obter um certificado profissional de nível 3.

Tal como havia acontecido com o lançamento e a implementação do Ensino Técnico-profissional da "reforma Seabra" também o projecto das Escolas profissionais colhe, pela parte dos seus promotores, virtualidades educativas promissoras⁹²; por outro lado é alvo de apertada crítica que o dá como um "projecto da derrota admitida."⁹³ Embora conheçamos alguns dados da avaliação externa feita por uma empresa (Coopers & Lybrand), julgamos que a seu tempo será necessário fazer um outro tipo de avaliação, que permita pelo menos avaliar o perfil de formação destas escolas, como igualmente confrontá-lo com o nível de inserção no mercado de trabalho dos novos diplomados, para o que de momento não dispomos de dados.

Reconhecemos ser um projecto que no plano organizativo da formação incrementa a aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, ao recomendar que "esta deve ser desenvolvida em ligação com as empresas e centros de formação proporcionando a realização de estágios e experiências de trabalho" (Decreto-lei nº 70/93 de 10.3.93). É uma aposta que cumpre uma dupla finalidade: na melhoria e aumento da qualificação dos recursos humanos, ao mesmo tempo que se inscreve numa estratégia que visa facilitar a inserção dos

⁹² Cf. Marques, (M.), (1990) - As Escolas Profissionais, um novo modelo de formação, Inovação, Vol. 3, nº3.

⁹³ Stoer, (S.), (1991) - Ensino TécnicoProfissional - Papel do Estado e Sociedade Civil, Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional, Porto, G.E.T.A.P., M.E., p.65.

jovens no mercado de trabalho. Contudo, a definição duma política que elege como princípio estruturador o eixo escola-mercado de trabalho não recebe a concordância de toda a comunidade científica como mais atrás assinalámos [Stoer, Stoleroff, Correia, (1990); Stoleroff, (1991)]⁹⁴. Algumas destas críticas podem albergar ainda, uma certa resistência à inovação, perfeitamente compreensiva num sistema de ensino que sempre privilegiou de modo quase absoluto a transmissão/aquisição de saberes humanistas, em deterimento dos saberes científicos e tecnológicos. Todavia cada vez enmerge com maior evidênciaa necessidade de encontrar pontos de superação deste dualismo, que liguem sem "subserviências unilaterias, a realidade educativa e económica"⁹⁵.

Todavia semelhante preocupação ganha tanto mais sentido quanto o documento oficial afirma que: "a educação tem como objectivo a integração do indivíduo nas estruturas económicas e sociais em mudança gerada pelo processo de modernização". Esta aproximação traduzir-se-ia pela subordinação da política educativa à política económica o que em última análise faria com que a integração social do indivíduo se tornasse uma integração no processo produtivo determinado pela modernização. Se é verdade que esta aproximação da educação/Formação ao sistema sócio económico, pode correr o risco de diminuir o seu espaço de autonomia, também é verdade que o sistema educativo se tem mostrado incapaz de produzir mecanismos que permitam um aumento de democratização, e a escola, apesar de ser um lugar por excelência para a aquisição de alguns saberes, encontra fortes limitações quando tem possibilitar atitudes comportamentais e operações indispensáveis ao exercício de uma profissão. Como já o referimos noutro lugar, certas competências apenas podem ser adquiridas em situação real de trabalho. ao mundo do trabalho, para o que já anteriormente chamamos a atenção. Resta ainda uma outra realidade que resulta de, para alunos com insucessos escolares acumulados, terem nestes cursos, de cariz profissionalizantes, uma oportunidade de inserção social mais qualificante, retirando-os a processos de progressiva exclusão; pelo que entendemos esta aproximação como parte integrante do processo educativo, pelo papel de relevância pedagógica que assume, sobretudo, na formação inicial.

⁹⁴ Estes autores advertem que a subalternização do eixo educação-democracia pelo eixo escola-trabalho, traduz a subordinação da política educativa a uma política económica, acabando esta por empurrar o sistema educativo para aquilo que os autores designam do "novo vocacionismo" do sistema de ensino português.

Outros debates aparecem publicado na revista Aprender Nº 11, 1990 (julho),p.45-52 e Nº 13,1991 (Abril) , p. 5-14

⁹⁵ Cf. Cabrito Op. Cit. p19

4.3. Cursos Tecnológicos

Enquadrado pelo movimento de reforma do ensino Secundário e na tentativa de "substituir" a velha noção de "ensino Técnico" socialmente desvalorizada, propõe o Ministério de Educação a todos os jovens uma área de Educação Tecnológica, que para alguns representará também o núcleo das aprendizagens que lhe possibilitará "um eventual ingresso mais imediato no mundo do trabalho". Estamos também perante cursos que pretendem contribuir para a inserção dos jovens na vida activa. Daí que estes cursos, a funcionar nas escolas regulares, também pressuponham uma ligação à prática, ao contexto de trabalho, bastante forte. A sua organização Curricular, que compreende quatro componentes como se verifica no quadro abaixo, compreende um leque de *especificações terminais* a organizar pelas próprias escolas, segundo modalidades diversas tais como: experiências de trabalho,⁹⁶ e estágios terminais etc.

Quadro 4.2

Plano Curricular dos Cursos Tecnológicos

Componente	Disciplinas
Formação Geral	Português Introdução à Filosofia Língua Estrangeira I ou II Educação Física Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa (ou de outras Confissões)
Formação Específica	2 ou 3 disciplinas
Formação Técnica(a)	4 disciplinas

a) ou Formação Artística (Cursos Tecnológicos de Artes e Ofícios e de Design)

Fonte:M.E.

É verdade que o sucesso destes cursos, como experiências pedagógicas, fica-se a dever em boa parte à capacidade de iniciativas da escola, uma vez dispõe de espaço de decisão para poder optar por determinada especificação terminal, ou escolher determinada disciplina da componente técnica, ou propor projectos de especificações terminais. Por outro lado, é manifesto que cada vez

⁹⁶ Entendidas como espaço e tempo em que é possível organizar actividades de ensino aprendizagem em íntima articulação com a leccionação daquelas disciplinas.

mais a comunidade e o contexto de trabalho são entendidos como recurso disponíveis a serem utilizados na gestão do processo de ensino aprendizagem, "pois só as escolas conhecem e podem mobilizar os recursos locais, imprescindíveis à boa execução dos projectos de formação."⁹⁷ Além de constituírem uma alternativa de formação, e contribuírem para a diversificação da oferta, tal como as Escolas Profissionais e o Sistema de Aprendizagem, os Cursos Tecnológicos (C.T.) representam ainda, no contexto do ensino secundário, a necessidade de reforçar a procura dos percursos tecnológicos como preparação para o ensino superior, "dadas as enormes carências de quadros superiores em várias vertentes tecnológicas"⁹⁸. Colocados perante as consequências, ainda hoje presentes na sociedade portuguesa, da licealização massiva do ensino e do inconsequente rumo do Ensino Unificado, a década de oitenta surge como um tempo de respostas, que P. Cunha, (1991) classificou como: "o estágio de educação tecnológica diversificado",⁹⁹ pois introduziu no sistema educativo uma acentuada vertente qualificante, conforme se pode constatar pelo seguinte quadro:

Quadro 4.3
Vertente Qualificante do Sistema Educativo

Ano	Iniciativa Legislativa
1981	Via Profissionalizante
1983	Ensino Técnico-Profissional e Profissional
1984	Sistema de Aprendizagem
1989	Escolas Profissionais
1993 /94	Cursos Tecnológicos

⁹⁷ M.E., (1983) - O novo ensino Secundário - Perguntas e respostas, Porto, p. 25.

⁹⁸ Op. cit..

⁹⁹ Discurso de abertura da Conferência feita pelo Secretário de Estado na Intervenção na Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional, 1991, Porto.

4.4. A Alternância nas Escola Profissionais

4.4.1. Contexto de trabalho e Parcerias Educativas

Identificados e conhecidos que são alguns aspectos limitativos intrínsecos à natureza da escola, em termos de aprendizagem, necessário se torna que ela integre saberes difundidos noutros meios e, que se abra a outras entidades e a outros espaços que possibilitarão aos alunos aprendizagens diferenciadas, e mais enriquecedoras. Trata-se de instaurar um duplo movimento: dum lado o movimento da escola para o exterior, a outros espaços educativos e a abertura de outros temas e, do outro fazer com que a escola se torne permeável a intervenções de pessoas do exterior, enriquecendo-a com saberes que lhe são estranhos, e assim "o cerco que a escola constitui à sua volta do seu mundo simbólico alargar-se-ia e abarcaria novos campos permitindo novas ideias e novos saberes"¹⁰⁰.

Esta *abertura* da escola é entendida como um estratégia de renovação da própria escola, na medida em que esta se vê impossibilitada de responder quer a questões de ordem social, quer a problemas de ordem profissional. Assim, A. Henriot e V. Zanten, associam a este movimento de *abertura* ao sentido da *crise* da escola que se revelar nos seguintes aspectos: "enquanto instância de preparação à inserção profissional, opondo a "clausura" da escola às mutações económicas e às evoluções do mercado de trabalho; enquanto instância de socialização que confronta a "clausura da escola" com as experiências dos jovens fora deste espaço e, por último, ao comparar o imobilismo e a uniformidade da instituição à diversidade de iniciativas locais"¹⁰¹.

Assim esta ideia de *abertura* implica do ponto de vista da prática assumir outros, como parceiros dessa abertura, e cuja relação de privilégio remete para as representações que se têm dessa *abertura*. No caso das escolas profissionais, a alternância enquanto expressão dessa abertura, não apenas pedagógica, mas ainda institucional, estrutura não só uma relação de parceria, como ainda define, no interior do sistema produtivo, o espaço para a sua constituição, ou seja: o contexto de trabalho como espaço profissional. A prática da alternância acarreta

¹⁰⁰ Op. cit..

¹⁰¹ L'Établissement - Politique nationale ou stratégie locale? - Actes du Colloque, 21 et 22 Octobre 1989, Sorbone.

consigo o conceito de parceiro social que, entre outras, constituem uma importante linha de investigação do pensamento educativo dos finais do Século XX.

Enquanto forma de abertura e de aproximação da escola ao mundo do trabalho, a alternância faz intervir no processo educativo outros actores sociais, promovendo e aprofundando nesta iniciativa o "partenariado sócio-educativo"¹⁰². Resulta pois, que a questão pedagógica é inscrita também numa relação de actores institucionais: escola, empresa, autarquias etc. Esse sentido de *abertura* de que emerge a escola, ou reconhecida por ela, deve também ser assumida, pelo outro(s) parceiro(s) de formação, o que implica da sua parte uma mudança de abertura nas relações com a escola. Entrar numa parceria educativa, é até certo ponto desvincular-se duma perspectiva etnocêntrica de funcionamento para "aceitar sair da sua lógica formativa para criar uma outra"¹⁰³ centrada no formando. A alternância constitui em si um processo de "descentralização institucional", que progressivamente se (re)estrutura, à volta dum projecto educativo/formativo realizado num tempo e num espaço em que intervém diversos actores num sistema espacio-temporal construído"¹⁰⁴. Parece-nos este modelo organizacional, uma forma de grandes potencialidades educativas, que pela sua complexidade determina a natureza da alternância.

O contexto de trabalho aprofunda a abertura e aproximação da escola ao meio, na base de uma crescente descentralização do sistema educativo e um progressivo grau de democratização da escola, desenvolvido ao longo do processo da formação.

4.4.2. Alternância e estatuto escolar

Numa modalidade de qualificação profissional, e dentro da paradigma que as caracteriza, as escolas profissionais têm nas suas finalidades proporcionar aos

¹⁰² Cf. Marques, (M.) 1994 - A decisão Política em Educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional - o caso das escolas profissionais, Lisboa, Educa, p.144

¹⁰³ Fonteneau, (R.), (1993), - L'Alternance Partenariale in: Education Permanente, n° 115, p. 30.

¹⁰⁴ Estamos aqui a referirmo-nos ao Decreto-Lei n° 102/84 de 28 de Março.

jovens uma preparação adequada para a vida activa, aproximando a "escola ao mundo do trabalho" facilitando aos jovens os contactos com a empresas., "com contextos de trabalho e com experiências profissionais"¹⁰⁵. O recurso à prática de formação em contexto de trabalho não é inédito neste contexto, pois quer o ensino técnico quer os Cursos Profissionais mantinham, estes últimos de forma obrigatória, nos seus planos curriculares a realização de estágios. No caso dos cursos Profissionais "com a duração de uma ano de escolaridade, completado por um estágio de seis meses"¹⁰⁶ os estágios são curriculares e terminais.

No que respeita aos cursos Técnico-Profissionais, o regime de alternância não existe formalmente, apesar das experiências de trabalho não curricularmente integradas se revistam de facto de tal carácter, como aliás se expressa em *Folhas de Divulgação* n° 6, (1989:2): "Os cursos técnico-profissionais têm uma duração de três anos lectivos (10º, 11º, e 12º ano de escolaridade) de formação em contexto escolar e podem compreender, com carácter extra-curricular e em regime de alternância com períodos escolares, experiências de trabalho em contexto real".

O Decreto-Lei 102/84 (29.3.84), que estabelece a disciplina jurídica da formação profissional em regime de alternância, e que está na base do desenvolvimento do Sistema de Aprendizagem, declara no seu preâmbulo que:

"um sistema de formação profissional em *alternância*, cuja estrutura engloba uma componente de formação específica a desenvolver primordialmente nas empresas e uma componente de formação geral, complementar daquela, que garantirá ao aprendiz a necessária preparação técnica, cultural e científica e será em regra ministrada em estabelecimentos oficiais de ensino" (preâmbulo ao DL n° 102/84)

Curioso se torna constatar que ao mesmo tempo que se afirma os princípios do dualismo formativo, há a introdução de uma subreptícia ordem de prioridades em que a componente de formação geral é "complementar (..) daquela (específica)", sendo eleito como lugar privilegiado de formação a empresa, cujo protagonismo a levaria a uma maior cota de responsabilidade nessa formação.

Caracteriza, pois, a formação em alternância no sistema de aprendizagem uma pré-definição de horas, variável consoante os cursos, destinadas à prática da formação em contexto de trabalho, cabendo à empresa que recebe o formando, a organização destes períodos de formação. O seu desenvolvimento prático mantem a mesma regularidade ao longo do percurso formativo durante o qual, o

¹⁰⁵ Decreto-Lei 70/91.

¹⁰⁶ Decreto -Lei 194-A/83.

formando diária ou semanalmente reparte o seu tempo de formação: empresa e escola (ou centro de formação). É um processo de formação que se sucede alternadamente no tempo e no lugar, e que acaba por conferir à alternância, um carácter demasiado sistemático e de fraca flexibilidade formativa.

Configura-se aqui, uma situação tipo dos modelos que identificamos noutro lugar deste trabalho e que, está muito próximo da designada alternância por justaposição, marcada essencialmente por dois contextos: - a escola e a empresa - que a seu modo valorizam de formas diferentes as aprendizagens, mas que evidenciam um precário nível de interacção.

As Escolas Profissionais admitem um outro modelo de alternância, mais abrangente e mais diversificado, procurando superar um certo reducionismo dualista que constrange, do ponto de vista pedagógico, o sistema de aprendizagem. Pressupõe uma concepção de alternância com um maior grau de flexibilidade, que permita integrar os diferentes momentos e contextos formativos, mais de acordo com os objectivos e exigências duma formação inicial, onde: " para além de incentivar as competências técnico científico comuns a diferentes contextos profissionais(...) " deve também incentivar " o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (...)"¹⁰⁷

O recurso à prática da formação em contexto de trabalho no modelo de formação das escolas profissionais, pelas diferentes formas que assume, pela não regularidades na distribuição do tempo, e pela pluralidade das situações de aprendizagem que proporciona, tipifica um acentuado grau de polivalência, que induz no processo de ensino-aprendizagem um forte nível de interacção, e um amplo campo de sinergias.

Esta prática pedagógica configura um modelo de alternância que segundo a tipologia de Bourgeon, já anteriormente referida, designaríamos de alternância integrativa ou complementar, na medida que potencia o estabelecer de uma necessária articulação entre os modos de organizar a formação em cada um dos contextos, sejam eles realizados durante o percurso formativo, ou revistam eles formas de estágios. A exigência de semelhante modelo implica uma colaboração muito próxima e estreita seja ao nível da concepção e ajustamento dos perfis de formação, seja no trabalho pedagógico dos formadores.

No caso das escolas profissionais, e dentro do respeito que lhe é devido pela sua autonomia pedagógica, cada escola pode recorrer a diferentes contextos de formação, e entre eles, como é natural, ao contexto de trabalho, sem todavia este

¹⁰⁷ Ramos, (I.) - A Formação em Contexto de Trabalho - Doc.de Trabalho, GETAP, 1991

tempo de formação constituir qualquer sobrecarga horária ao plano de formação, constituído por 3600 horas distribuídas por três anos. O contexto de trabalho é, à partida, constituinte do plano de formação e faz parte integrante do processo de ensino - aprendizagem, como parte curricular integrada.

Assim sendo, a formação em contexto de trabalho, não se apresenta com o carácter rígido que caracteriza o sistema de aprendizagem, mas inscreve-se numa modalidade que Jallade¹⁰⁸ designa de *consecutiva*, recusando a permanência prolongada na empresa, ou como a prefere designar M. Marques, de *alternância flexível*¹⁰⁹, atendendo às múltiplas variáveis levadas em conta por cada escola na organização desta formação. A alternância não é aqui entendida como formação para o "posto de trabalho" e que coloca o jovem em situação de produção, mas antes vista como estratégia mediadora e de aproximação à empresa e à vida profissional, como forma de "implementar uma articulação efectiva entre a formação e a produção, que viabilize uma socialização antecipada na profissão e no mundo do trabalho"¹¹⁰. Uma aproximação que, na maioria dos casos, se apresenta concentrada no tempo e, revestindo formas de estágio que têm lugar ou na parte final do período de formação ou, nalguns casos, no terminus de cada ano.

Esta forma de alternância é também um modo de desenvolver e aprofundar as parcerias educativas, constituídas à volta de projectos reconhecido por todos os parceiros: escola, empresa e formando. Esta parceria é depois formalizada através da assinatura de um *contrato de formação*, em que as partes assumem a co-responsabilização no processo formativo, uma vez que conhecem e assumem, como parceiros, os projectos de formação.

Assumindo o tempo de formação em contexto de trabalho como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, o que caracteriza a alternância, ou esta formação alternada, numa designação mais abrangente das diferentes formas de alternância, é o facto de ela se desenrolar sob o estatuto escolar, ou seja o formando é aluno da escola, conferindo-lhe um valor particular, uma vez que concluído este "nível (III) de formação", o formando tanto pode prosseguir os estudos, como ingressar no mundo do trabalho, por força de lhe ser atribuída, na conclusão do curso, uma certificação académica e profissional equivalente ao 12º ano de escolaridade.

¹⁰⁸ La Formation en alternance à la croise des chemins". Futuribles, Nº 99, mai, 1986; p.19.

¹⁰⁹ Marques, (M), (1993) - O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um campo potencial de Inovação, p. 52.

¹¹⁰ Alves, (N.), (1992), Escolas Profissionais e Sistemas de Aprendizagens: duas propostas de formação em análise, in: Organizações e Trabalho nº 7/8, Dezembro 1992, (pág. 113).

No paradigma das escolas profissionais, as modalidades alternantes da formação em contexto de trabalho condicionam, quer do ponto de vista formal quer institucional, a lógica produtiva à lógica formativa,¹¹¹ pois as actividades que o aluno faz na empresa são sempre enquadradas pelo seu estatuto escolar (de formando); continua a estar debaixo da alçada pedagógica da escola¹¹², apesar desta responsabilidade do ponto de vista formativo, ser partilhada pelos parceiros sociais, nomeadamente os empresários, explicitada formalmente pela assinatura de um "protocolo" de estágio com a entidade que colabora na formação.

Apresentando-se as escolas profissionais como um modelo alternativo ao sistema regular de ensino, esta modalidade de aproximação ao mundo do trabalho não responde tanto ao problema do "insucesso" escolar e social, como acima de tudo procura ser uma alternativa de sucesso, procurando dotar os jovens com competências necessárias à sua inserção no mercado de trabalho. Em certo sentido, a alternância é uma forma estruturante do futuro profissional do formando. A confirmá-lo parecem estar as razões que aduzem os alunos para a escolha e frequência dos cursos: "o ter mais possibilidade de emprego" e de trabalhar em profissões semelhantes "¹¹³

Todavia, esta ambivalência da formação pode ter de certo modo algum efeito perverso, na medida em que este subsistema de formação, pode progressivamente e, sobretudo em certos cursos, desviar-se das suas finalidades, como sejam: a de formar para a profissão e para uma adequada inserção no mercado de trabalho, para se "constituir numa modalidade alternativa de ingresso ao ensino superior"¹¹⁴, sobretudo em determinados períodos de recessão, em que o mercado de trabalho não está disponível para absorver um número razoável de diplomados que saem das escolas.

¹¹¹ Voisin, (A.), (1993) - *Alternance ou Alternances?* in: *Education Permanente* nº115, Paris, p. 37.

¹¹² O tempo que o aluno passa na empresa é parte integrante do seu percurso formativo, continuando por isso mesmo a usufruir das regalias e direitos que lhe confere a instituição escolar, cabendo à escola a negociação do plano de formação assim como o seu acompanhamento. Embora com conhecimento do aluno, o protocolo de colaboração (estágio) é estabelecido entre as duas entidades (escola e empresa), e onde devem ficar asseguradas as exigências de ordem pedagógica. Conhecemos escolas que exigem a libertação dos alunos das actividades de estágio, para, com certa periodicidade, os poderem passar pela escola, para poderem avaliar como decorre o processo.

¹¹³ No inquérito aos formandos, distribuído por nós, numa das escolas, estes dois motivos atingem os 80% da escolha.

¹¹⁴ Op. cit..

4.4.3. A Alternância como a afirmação da autonomia da Escola

O carácter flexível da formação aparece assegurado pelo diploma legal, quando no texto do mesmo se afirma que: "apesar de introduzidas algumas alterações (...) mantem-se a flexibilidade de organização, e curricular que a tem caracterizado". Assim tipificada, a flexibilidade emerge como um indicador da autonomia da escola, na medida em que goza da prerrogativa de escolher as técnicas de ensino e de avaliação, e de definir os processos de ensino-aprendizagem, entre outras possíveis decisões. A flexibilidade é, então, não só expressão de autonomia, mas sobretudo da capacidade de a exercer. É esta flexibilidade que lhe permite, não apenas, ser capaz de se adaptar à procura e, de se modular à oferta de ensino, em função do que é pretendido pelo público (necessidades de formação), mas também de ajustar a formação em função dos diferentes projectos e do tempo e dos espaços em que eles são desenvolvidos: "a escola deve ser uma unidade dotada de grandes poderes nas suas relações com o meio social"¹¹⁵. Só deste modo ela estará em condições de negociar com as empresas os contratos-programa que viabilizem uma "cooperação efectiva de plano de actividades que seja útil a ambas as partes e de que os formandos possam beneficiar"¹¹⁶. Assim, esta relação entre a escola e o contexto de trabalho tem reforçado o poder de autonomia da escola, uma vez que os poderes públicos (de cariz centralizador) são progressivamente levados a reconhecer que para poder negociar os conteúdos e a gestão da formação, as escolas necessitam de um crescente acréscimo de liberdade, e responsabilidade na sua gestão. Esta aproximação constitui, também, um valioso instrumento pedagógico para a compreensão entre a educação e o mundo do trabalho, constituindo uma prática essencial do processo de participação e descentralização que definirão a escola como serviço da comunidade educativa "capaz de criar livremente as estruturas de gestão escolar e pedagógica que considere mais adequadas (...) à definição das suas finalidades (...)" (Formosinho, 1989).

A alternância enquanto expressão dessa flexibilidade surge não apenas como um modelo de formação, mas também como forma exercida de autonomia, como modelo regulador de todo o processo pois:

"Importa assegurar de forma rigorosa a sincronização entre momentos de formação teórica e os momentos de aplicação prática, evitando a predominância da "lógica da aprendizagem" ou da "lógica da acção". Se uma formação teórica cortada das

¹¹⁵ Vicent, (J. M), (1989) - L'Établissement - Politique nationale ou stratégie locale?, p.103.

¹¹⁶ Op. cit..

realidades corre o risco de se transformar em "academismo", a prática no terreno tende a obedecer a uma lógica da acção que pode fazer perder de vista os objectivos de formação"¹¹⁷.

Como já anteriormente dissemos, a alternância do sistema de aprendizagem, porque compartimentada entre dois lugares diferenciados de formação e onde os momentos de articulação são débeis, acaba por se encontrar reduzida no seu poder de flexibilidade. Logo à partida está pré-determinado o número total de 40 horas semanais de formação, "a prática real em contexto de trabalho ocupará 16 horas no primeiro ano e 24 no segundo e terceiros anos"¹¹⁸; enquanto uma gestão autónoma das Escolas Profissionais pode, como efeito perverso, permitir a ausência da prática em contexto de trabalho. Se por um lado a alternância não implica a flexibilidade, o facto é que esta está presente ao longo do percurso curricular das escolas profissionais, embora sujeita nalgumas componentes a um maior constrangimento, como acontece com a componente sócio-cultural ser igual para todos os cursos e para todas as áreas de formação, assim como a componente científica ser também igual para o mesmo curso para todas as escolas que organizam esse curso. Todavia, a grande inovação de plasticidade reside na estrutura modular, que na modalidade especial de educação, abrange todo o plano de estudos, e que, na sua fase de operacionalização, estabelece como pré-requisito uma organização escolar flexível que permita dar resposta às exigências concretas da coexistência das situações diferenciadas de aprendizagem.

A uma flexibilidade curricular corresponde, neste paradigma, uma flexibilidade na gestão do tempo escolar, pois a organização dos horários lectivos e ritmos escolares podem obedecer a diferentes sequências organizacionais do tempo, eventualmente não uniforme, "podendo ter-se como não necessário que todas as disciplinas sejam leccionadas em várias unidades temporais com a mesma duração repartidas ao longo de todas as semanas. Aliás, a estrutura modular das disciplinas deve "consentir a possibilidade da leccionação ser interrompida e mais tarde retomada"¹¹⁹.

Configuraríamos como solução esquemática de modelo flexível de formação em alternância o seguinte:

¹¹⁷ Nóvoa, (A.); Castro-Almeida, (C.); Bortef, (G.); Azevedo (R.), (1992) - Formação para o Desenvolvimento, p.141.

¹¹⁸ G.E.T.A.P./M.E., (1989) - Ensino Profissional, Escolas Profissionais e Sistema de Aprendizagem: Semelhanças e diferenças, Porto.

¹¹⁹ G.E.T.A.P. (1990) - Normativo 1/89.

Quadro 4.4
Flexibilização da Alternância

Solução	Escola	Local de trabalho	Outras Instituições
A	X	--	--
B	--	X	--
C	--	--	X
D	X	X	X

A hipótese A supõe a escola ser capaz de assegurar ao formando todo o conhecimento e competências necessários ao início da sua profissão. Este tipo de pensamento informava o ensino técnico dos anos 60/70, no pressuposto de que a escola poderia lançar no mercado um técnico de formação acabada.

A solução B, assenta numa rígida dicotomia que extrema o tempo de formação na escola, que não se deve preocupar com a formação profissional, mas apenas com a formação de base, deixando ao "posto de trabalho" a aquisição do treino de competências técnicas directamente aplicáveis na actividade laboral.

A solução C, admite a hipótese de que nem a escola nem a empresa se assumem como formação inicial do jovem, admitindo que essas competências sejam adquiridas através de centros de formação, ou pela estadia em pequenas oficinas artesanais etc.

Por último temos a hipótese D, que integra os três momentos de formação, segundo pesos e critérios diferenciados, de acordo com as exigências da formação inicial.

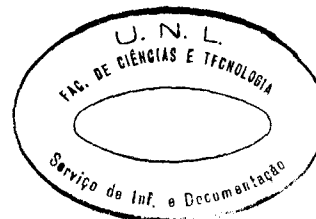
Esta modalidade a que Cesareo (1992), chama de "policentrismo formativo" que segundo o mesmo autor se coloca "numa perspectiva de sinergia formativa, imposta pela crescente complexidade e interdependência dos sistemas sociais modernos" implica que o sistema de ensino, aqui protagonizado pela escola, não assuma uma estrutura excessivamente rígida, mas se organize de forma flexível, de modo a reforçar a colaboração com a realidade do mundo do trabalho para se aperceber atempadamente das mutações socio-económicas e culturais, como o prescreve o Decreto-Lei nº 401/91 (16.10.91) ¹²⁰: "a formação profissional, deve na medida do possível, favorecer a polivalência, estruturar-se em módulos e funcionar em ligação com os actuais contextos de trabalho e a sua evolução".

Conclusão

Tomando como ponto de referência a Lei de Bases do Sistema Educativo, cuja data de promulgação a confirma como posterior a outras iniciativas no âmbito do ensino profissional (Dec.-Lei 102/82 - Lei da Aprendizagem; Despacho Normativo 194-A/83 - cria os Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais), procuramos fazer ressaltar o lugar que a esta modalidade de ensino é reservado, na referida lei quadro.

Confrontamos este diploma com outros regulamentadores da mesma matéria, procurando explicitar as interações existentes entre o sistema de ensino (profissional) e o sistema económico, identificando as finalidades de cada um, e tipificando as formas institucionais e os respectivos dispositivos de formação que lhes correspondem, assim como perceber de que modo se autonomizavam na relação como o sistema económico (concretamente as escolas Profissionais).

¹²⁰ Este diploma regulamenta as actividades de formação profissional inseridas quer no sistema de ensino quer no mercado de emprego



Uma síntese global destes documentos, e particularmente aqueles que se referem ao ensino profissional apontam, numa perspectiva de formação, para formas mais visíveis, e empenhadas da relação da escola como o sistema económico - contexto de trabalho -, como contributo integrante e a integrar no percurso de formação, que leva a questionar as tradicionais formas de alternância, que se mostram demasiado estereotipadas, face a uma maior necessidade de flexibilização, requerida pelas novas necessidades e perfis da formação.

TERCEIRA PARTE

Duas Escolas

Introdução

Continuando a ter como enquadramento geral o contexto das relações entre o sistema educativo/sistema económico e, na continuidade do trabalho dos parâmetros teóricos estabelecidos na primeira parte, e da evolução das políticas educativas no seu reconhecimento (ou não) na aproximação da escola ao mundo do trabalho, como momento ou processo de formação, cabe-nos agora, nesta terceira parte, apresentar os resultados do nosso trabalho. Cabe-nos aqui, esclarecer o processo metodológico, acampanhado da explicação justificativa que presidiu à escolha das duas escolas que são objecto do nosso estudo.

Procuramos identificar e caracterizar as diferentes etapas da relação entre a escola e o contexto de trabalho:

- a) Participação dos actores na construção do contexto de trabalho como "*locus* formativo"
- b) Organização e elementos estruturantes da formação "
- c) O contexto de trabalho como estratégia do processo educativo"

Apenas por comodidade metodológica estabelecemos esta distinção, pois que, ao longo do desenrolar de todo o processo formativo, tende a verificar-se uma sobreposição de momentos, constactando-se nalguns deles uma certa indistinção.

Entrevistámos os actores que entendemos significativos, no sentido de que estiveram envolvidos no processo de articulação com as situações de trabalho elementos das direcções das escolas, promotores/directores, responsáveis pedagógicos, empresários, responsáveis/directores de formação, professores e alunos.

A escolha das escolas seleccionadas e, que constituem objecto do trabalho de campo, não assumem qualquer estatuto de representatividade, face à realidade concreta do sistema escolar, de modo que se tornaria abusivo que daí se pudesse induzir a ideia de qualquer amostra. Trata-se apenas de um *caso*. Não de um caso paradigmático neste ou daquele aspecto, mas apenas de um caso, enquanto "unidade de estudo"¹²¹, que poderá valer pela validade da sua análise, e pelo rigor da sua coerência.

¹²¹ Walker, (R.), (1983) - La Realizacion de Estudios de Casos en Educacion. Etica, Teoria e Procedimientos in: Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa, Madrid, Ed. Narcea.

CAPÍTULO 5: Questões Metodológicas.

Introdução

Na sequência da opção anteriormente expressa, a metodologia adoptada inscreve-se numa estratégia estudo de caso¹²², centrada em duas escolas, que seguidamente identificaremos. Estes dois estudos de caso, terão um suporte de informação variada que vai desde informação já existente, até à análise dos discursos e das práticas protagonizadas pelos actores sociais envolvidos nos diferentes níveis da formação em contexto de trabalho.

Escolhemos pois, dois casos: a Escola Profissional de Setúbal e a Escola Profissional de Salvaterra de Magos. Ambas nascem e se inserem na dinâmica da iniciativa sócio-económica local onde, as respectivas autarquias desempenharam um papel dinamizador no processo de criação de ambas as escolas, situação comum a grande parte do aparecimento das E.P.'s. Acresce ainda, que estas duas escolas se nos afiguram ter projectos educativos consolidados, pelo que, sem dúvida, pesou a favor da nossa opção de escolha, em detrimento de outras com desempenhos menos consistentes.

Depois de identificados os actores pelas entrevistas realizadas em cada um dos estudos de casos, constatamos que os actores não tradicionais, principalmente os promotores, aparecem de modo geral, com uma intervenção bastante diluída relativamente aos problemas da formação em contexto de trabalho, verificando-se em contrapartida um grande protagonismo da direcção, direcção pedagógica, técnicos, professores acompanhantes e obviamente dos alunos. Por outro lado, constatamos ser este um momento aglutinador de outros elementos, que sendo exteriores à escola, por exigências de desenvolvimento do processo, são chamados a desempenhar tarefas educativas/formativas, como teremos oportunidade de ver na análise que faremos.

¹²² Que autores como, Mucielli, (1989); Yin, (R.), (1991); W. Doreel-Amilton, (1980), et al. desenvolveram, no pressuposto de que cada caso configura uma situação específica que deve merecer tratamento e solução particulares.

5.1. Objecto de estudo

5.1.1. Delimitação do estudo e do seu espaço de investigação

Na sequência das preocupações e problemas enunciados anteriormente e, que se tornaram não só razões justificativas, mas também linhas de orientação do nosso trabalho, impõe-se agora como oportuno a delimitação do nosso estudo. Desde o início ele estava matriciado, pela necessidade de abordarmos as relações do sistema educativo e o sistema sócio económico, no intuito de pretendemos compreender de que modo as situações de trabalho podem assumir um papel estratégico no processo de ensino aprendizagem. Apesar da importância que tem recentemente tomado na prática formativa de alguns modelos formativos, a sua abordagem é feita e pensada a partir mais do "exterior", imersa de por uma lógica produtiva, do que intrínseca ao próprio desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

O carácter globalizante do tema poder-nos-ia fazer cair na tentação de uma abordagem universalizante do mesmo, no caso de todo impossível dado o carácter diverso e individualizado os projectos educativos das escolas profissionais. Assentamos, então, a nossa decisão no facto de rejeitarmos falar daquilo que desconhecemos, para circunscrevermos o objecto do nosso estudo em função de situações localizadas, mais perto do estudo de caso, e de que algum modo nos interessa pessoalmente, afastando à partida qualquer critério de representatividade.

Da natureza dos problemas apresentados achamos que não era relevante qualquer área de formação em particular, nem compará-las entre si. Assim, decidimos eleger como objecto de estudo duas escolas profissionais, cujos cursos se situassem, uma predominantemente na área da Indústria e outra predominantemente na área dos serviços, e cuja implantação geográfica as definissem com características mais rurais, ou mais citadinas.

5.1.2. Universo abrangido pelo estudo.

Decorrente destas opções havia que contactar as escolas, o que nos exigia a prévia definição do universo de estudo.

Optamos no primeiro momento por contactos informais e até mediados por outros colegas, para num segundo momento nos deslocarmos aos estabelecimentos de ensino e, para junto dos responsáveis, darmos conta dos objectivos do nosso estudo, a fim de nos possibilitarem as condições para o podermos realizar.

Além das garantias verbalmente dadas, da disponibilidade da escola para colaborar ao longo da investigação, permitiu-nos também ir-nos apercebendo da organização e práticas educativas/formativas das respectivas escolas. Foi importante este conhecimento porque nos possibilitou, por um lado irmos redefinindo o nosso objecto de estudo e, sobretudo, porque estas práticas se constituem como interpretação e enquadramento teórico, contribuindo para nos obrigar a uma permanente reanálise do nosso trabalho teórico de modo a se ajustar a uma melhor compreensão do meio a estudar.

Considerando que pretendemos perceber qual o contributo das situações de trabalho no processo de ensino aprendizagem, não nos pareceu levar em linha de conta o nível de escolaridade, até porque no caso das escolas profissionais, a escolaridade obrigatória (9º ano) é uma condição exigida no ingresso, pelo que não a elegemos como variável independente na nossa investigação. Em contrapartida impusemos, como critério de exigência, o facto de os alunos terem tido experiência de contexto de trabalho, no quadro formativo das escolas profissionais. No que respeita a professores/formadores, foi nossa opção, que estes já colaborassem com a escola há mais de um ano, para assim garantir um conhecimento mínimo do ciclo formativo da escola.

Definidos estes pressupostos, o estudo recaiu sobre duas escolas e, abrangeu um total aproximado de 120 alunos, respondendo ao inquérito 79, todos dos cursos diurnos. No que se refere à sua composição etária, observa-se que 87,3% têm idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, enquanto os restantes, 29 % tem idades superiores a vinte anos (Quadro 7.15). No que respeita à composição por sexo da amostra, regista-se uma predominância, não significativa, do sexo masculino: 57 % dos inquiridos são rapazes enquanto 43% são raparigas (Quadro 7.16). Do inquérito feito a um total aproximado de 82 professores, responderam 36.

5.2. Procedimento Metodológico

5.2.1. Análise documental e observação directa.

O *corpus* da análise deste nosso trabalho é constituído por duas partes. Uma que engloba legislação, discursos normativos oficiais, regulamentos da escola, currículos, assim como protocolos celebrados com outras entidades e organizações, e a outra constituída pela interpretação e representações construídas pelos nosso interlocutores.

Procuramos assim, num primeiro momento, analisar os documentos que reconhecem o contexto de trabalho enquanto espaço formativo, ao mesmo tempo que enquadrávamos a criação das E.P's. nesse subsistema de formação. Esta análise pautou-se por, por um lado querer perceber os objectivos e finalidades acometidas às E.P's nessa formação e, qual o peso desta componente na economia do currículo; e por outro, perceber a organização e os modelos pedagógicos que operacionalizam a relação entre a escola e a aprendizagem em situação real.

Deste trabalho resultou compreensão das finalidades enunciadas, e dos pressupostos que lhe estão subjacentes, assim como a articulação entre estes e o quadro teórico por nós definido.

Não deixaremos ainda de registar as conversas caracterizadas por um total informalismo, das quais não há qualquer registo, mas que permitiram criar um clima de confiança e empatia que, além de garantir maior margem de liberdade, permitem também que o investigador se aperceba das questões que as práticas da formação colocam às pessoas a elas ligadas.

5.2.2. Questionário

A opção por este instrumento metodológico resulta do "inquérito ser o único meio que permite detectar a presença intensiva de certas características e práticas de bastos conjuntos de indivíduos em níveis adequados de eficácia e eficiência" (Ferreira, 1987: 93).

As perguntas obedeceram aos objectivos da pesquisa, em função da problemática e, tendo em conta o público a quem se destina. Procurou-se na linguagem utilizada aproximarmo-nos com a terminologia utilizada pelos formandos.

Na sua elaboração, o questionário foi construído por questões fechadas, mas também por questões abertas, com o objectivo de "servir de apoio a quem interpreta os resultados" (Giglione 1992:112), permitindo igualmente que as formulações das respostas sejam contextualizadas.

No percurso da elaboração do questionário tem como ponto mais remoto, o contributo da nossa experiência filtrada por um conjunto de leituras, observações e conversas, umas mais formais, outras mais informais, que constituíram o ponto de partida. Resultou assim, o questionário dum processo teórico legitimado por uma prática e, aferido no tempo gasto a preencher e, no grau de dificuldade das perguntas, por um pré-teste a quatro alunos, que já tinham experiência de contexto de trabalho.

A sua aplicação foi individual em espaços previstos antecipadamente, para a sua realização. Apresentámos os objectivos de investigação e esclarecemos o seu enquadramento a todos aqueles que directa ou indirectamente prestaram a sua colaboração, sempre sem qualquer informação que pudesse influenciar qualquer resposta ao questionário.

Quanto ao seu conteúdo o questionário procura operacionalizar o conceito de contexto de trabalho em quatro dimensões:

- A primeira dimensão reporta-se à forma como é organizada a formação.
- A segunda refere-se à possível articulação entre o desenvolvimento curricular e as actividades em contexto de trabalho.
- A terceira reporta-nos para o contexto de trabalho como potenciador de competências não técnicas.
- Uma outra estabelece a relação da Prova de Aptidão Profissional com o contexto de trabalho e ao seu valor como instrumento certificador de qualificação.

No sentido de conhecer as articulações entre a escola e o contexto de trabalho, assim como as potencialidades deste como recurso educativo, estruturámos o questionário com os seguintes objectivos:

- a) Conhecer como se articulam as relações entre a escola e o contexto de trabalho.
- b) Saber quais das modalidades de formação alternadas, a que a escola mais frequentemente recorre no decurso da formação.
- c) Conhecer que representações têm os jovens da formação em contexto de trabalho e qual o estatuto que assumem durante essa formação.
- d) Identificar algumas das suas expectativas após a conclusão da formação.
- e) Conhecer que competências não técnicas, reconhecem os jovens, possibilitadas pela formação alternada.
- d) Saber que relação os alunos constatarem haver entre o contexto de trabalho e a P.A.P.

5.2.3. Entrevistas

Vários poderiam ser os objectivos com que se faz uma entrevista. No nosso caso, todavia, pretendemos através do discurso dos diferentes actores compreender de que modo o contexto de trabalho pode ser entendido como recurso de gestão educativa. Assim, desde que pensámos nesta problemática nos pareceu o modelo de entrevista semi-estruturada aquela que melhor se ajustaria à nossa investigação.

Quase em simultâneo com a elaboração do questionário, procedemos à elaboração dos tópicos orientadores das entrevistas que pretendíamos realizar. Enquadrados pelos objectivos que orientam a nossa pesquisa, elaborámos algumas questões para as quais pretendemos encontrar as possíveis respostas.

A opção por este tipo de entrevista tem a fundamentá-la algumas razões que passaremos a explicitar. A primeira, resulta do facto de em face da informação colhida, acharmos oportuno contextualizar a entrevista, sem todavia impedir que os entrevistados sentissem completa liberdade para emitirem a sua

opinião, tornando-se assim um elemento facilitador do discurso. A segunda razão consistia em estes tópicos orientadores, funcionarem como aglutinadores duma mesma temática, que resultava de informações obtidas junto dos diversos entrevistados que ocupam funções diferentes decorrentes das especificidades próprias dessa formação.

A nossa investigação não se podia, pois, apenas circunscrever à escola como espaço de formação, uma vez que um outro espaço diferente deste - o contexto de trabalho - é também formativo, constituindo-se assim como uma outra dimensão da nossa pesquisa.

Foi sobretudo através dos técnicos da componente prática que chegámos ao espaço empresarial, constituindo-se deste modo um elo de ligação entre a escola e a empresa. Na sequência desta lógica, realizámos entrevistas a empresários e responsáveis de formação nas empresas, técnicos com responsabilidades de coordenação de cursos, professores directores pedagógicos e directores das escolas, totalizando onze entrevistas.

No espaço empresarial, e para além das conversas informais havidas, foi sempre nossa intenção falar com quem segue (ou tem conhecimento) mais de perto o formando em situação de aprendizagem real

Nas mais diversas situações mantivemos com os entrevistados uma boa relação, sabendo-nos sempre demarcar de envolvimento pessoal que pudessem de alguma modo interferir no conteúdo de resposta. Deste modo, e assumindo o estatuto de observador numa atitude de compreensão, afastou de nós a tentação da crítica ou de interferência avaliativa do que ia sendo dito.

Considerando as questões que matriciam a nossa investigação, a preparação e realização das entrevistas obedeceram a alguns cuidados quer de ordem metodológica quer deontológica. Foram sempre os entrevistados informados sobre o tema e âmbito da entrevista, o seu previsível tempo de duração, assim como do carácter confidencial da mesma.

O tempo de duração de cada entrevista variou entre a meia hora e os quarenta e cinco minutos, realizando-se em dias e espaços que variam consoante o entrevistado. No que diz respeito às entidades ligadas ao contexto de trabalho, elas efectuaram-se nas próprias empresas e de acordo com as respectivas disponibilidades.

No que respeita aos professores elas realizaram-se nas escolas em salas ou gabinetes destinados para esse efeito.

Passamos a apresentar os objectivos definidos na construção do guião dos conjuntos das entrevistas.

Relativamente aos professores estruturou-se em torno dos seguintes objectivos:

- a) Obter informação de como se articular o plano curricular com as exigências do contexto de trabalho.
- b) Recolher elementos que permitissem perspectivar a ideia do entrevistado face aos possíveis contributos da formação em contexto de trabalho para o processo de ensino-aprendizagem.
- c) conhecer a opinião do entrevistado não só em relação às modalidades de organização da formação em contexto de trabalho, mas também em relação à P.A.P. como instrumento de avaliação de competências profissionais.

Em relação aos empresários e directores de formação pretendeu-se dar respostas às seguintes questões:

- a) Conhecer a opinião dos parceiros sociais relativa ao modo de organizar a formação em contexto de trabalho.
- b) Recolher elementos que permitam perspectivar a ideia do entrevistado sobre os contributos formativos do contexto de trabalho.
- c) Avaliar o seu nível de colaboração e participação ao longo do projecto de formação.
- d) Recolher informações relativas às competências não técnicas de que os jovens devem ser portadores.
- e) Recolher informações sobre a P.A.P. como instrumento de certificação de competências.

Transcritas as entrevistas do registo magnético, procedemos uma primeira leitura com a finalidade que apreender o sentido geral do discurso do entrevistado.

De seguida, definimos como unidade de registo a *frase* e, como unidades de contexto, o *parágrafo* (Vallada, 1986:114). Estabelecidas que foram as várias categorias, umas a partir do próprio discurso dos entrevistados, outras resultantes do quadro teórico e dos objectivos e temas que enquadraram as entrevistas, passamos à distribuição dos textos das entrevistas pelas respectivas categorias.

Foram posteriormente elaboradas fichas-síntese da análise temática de cada entrevista, para recolher as informações mais relevantes para o estudo, e

simultaneamente poder confrontar opiniões expressas pelos diferentes entrevistados em relação à mesma temática.

As inferências retiradas de cada grupo de entrevistados foram mais tarde cruzadas, não só com as sínteses dos outros grupos (actores) mas também com os resultados dos questionários.

Também em determinados momentos nos socorremos de comparações inter-grupos, quando cruzamos os discursos (professores/empresários).

Foi ainda nossa intenção, tanto quanto possível, acautelar o respeito pelos sentidos dos discursos de forma objectiva e sistemática, a fim de que se garantisse a validade dos resultados, que têm o seu ponto crítico quando de propriedades linguísticas inferimos para fenómenos doutros domínios.

Tanto o percurso metodológico referenciado, como os instrumentos propostos, dão à nossa opção um sentido pluralista de métodos, e na nossa perspectiva superadora do sentido redutor que por vezes contagia o debate epistemológico, sobre o problema quantitativo *versus* qualitativo porque, como afirma B. Sousa Santos (1989: 89)

"quanto mais precária se toma a verdade, mais difícil e arriscado se torna o caminho para a obter. Esta consciência da complexidade traduziu-se na ideia de que se não há um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do possível".

Sem privilegiar nenhum dos caminhos, mas acreditando que todos eles têm contributos de valor, utilizaremos, no nosso caso quer os dados quantitativos traduzidos por uma estatística descritiva (moda, frequência relativa, frequência absoluta etc.) e dados de carácter qualitativo submetidos a um processo de interrogação e de interpretação que procure desocultar a coerência singular do discurso, tornando-o potenciador dum processo heurístico.

Tratando-se da análise de discursos e sabendo que todo o discurso encerra uma pluralidade de sentidos, em que por vezes o mais imediato não é o mais significativo, o investigador terá como tarefa, a partir de um processo forçosamente hermenêutico encontrar o sentido das diversas subjectividades que constroem a "objectividade". Há nisto todavia uma posição incómoda do investigador que resulta da perda da posição privilegiada de observador, porque como diria Habermas (1989: 43):

"ele próprio se vê envolvido nas negociações sobre o sentido e validade das relações (comunicativas), pois é a linguagem o instrumento que permite ter acesso ao modo como os actores estruturam a realidade, pelo sentido e significado de que esta é portadora".

A matéria-prima do investigador é a compreensão da forma como os actores sociais constroem e estruturam a sua realidade social, o sentido que atribuem às suas acções, pois esta é uma realidade interpretada e subjectivamente "dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente" (Luckman, 1991).

Confrontados com os riscos e limites destas opções metodológicas procuraremos manter um *distanciamento crítico* que nos permita construir realmente o espaço das

"relações objectivas (estruturas) de que são manifestações as permutas comunicacionais directamente observadas (interacção)" (Bordieu, 1987: 54)

uma vez que a realidade é algo "complexa", e onde não é possível estabelecer com clareza os limites entre o fenómeno e o contexto.

5.2.4. Análise de Conteúdo

Entendida como "um instrumento de conhecimento que possibilita que com base numa lógica explicitada se façam inferências"¹²³, é, no campo metodológico, vista numa perspectiva de uma abordagem quer quantitativa quer qualitativa. Para o primeiro caso a informação é obtida através da *frequência* com que surgem certas características de conteúdo. Enquanto para uma abordagem qualitativa se procura detectar a presença ou a ausência de determinadas características de conteúdo. Mas independentemente das opções metodológicas, que estariam sobretudo em causa consoante o material a ser estudado, "a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações" (Bardin, 1991: 31) e que tem por finalidade "a interpretação destas mesmas comunicações" (Bardin, 1991: 36).

Tratando-se no nosso caso de entrevistas não-directivas, em que estas se apresentam como um todo, pareceu-nos dever serem estas analisadas mediante

¹²³ Detry (B); Lopo, (T.), (1991) - Revista Inovação, Vol. 4, nº 2.

processos qualitativos, por ser esta técnica a que melhor se adapta ao carácter descritivo e exploratório da investigação.

Sabendo antecipadamente "que o material sujeito à análise é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção" (Valada, 1987: 104), há que "reduzir a complexidade do meio ambiente, estabelizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe um sentido" (Valada, 1987: 110) mediante a criação de rubricas ou classes - categorias, constituídas em indicadores - que permitam estabelecer uma mediação entre os objectivos da pesquisa e as formulações linguísticas. Nessa conformidade, estabelecemos algumas linhas de pesquisa que resultaram numa primeira abordagem do discurso dos diferentes actores e transcrevemos a seguir:

- a) Modelos de formação em alternância e a participação dos actores sociais.
- b) Factores estruturantes do contexto de trabalho.
- c) O contexto de trabalho como estratégia do processo educativo.

Enquadrados por estes princípios orientadores da pesquisa, procuramos estabelecer cinco dimensões da relação entre a escola e o contexto de trabalho, que foram operacionalizadas por alguns indicadores, que nos pareceram contribuir para melhor cumprir os objectivos que nos propusemos e que a seguir procuramos explicitar:

Quadro 5.1

Dimensões da relação escola /contexto de trabalho

Identificação	Dimensão
A	Relação de parceria
B	Organização da formação em contexto de trabalho
C	Articulação curricular e contexto de trabalho
D	Representações sociais da Alternância
E	Contributo do contexto de trabalho no desenvolvimento do projecto de aptidão profissional

5.3. Algumas questões prévias.

Os planos de formação das escola profissionais, nos cursos de nível III, estão estruturados, na generalidade dos cursos, para um total aproximado de 3600 horas (1200 por ano), sendo atribuída à componente Sociocultural e à componente Científica 25% cada uma, perfazendo no total das duas 900 h, cabendo à componente técnica os restantes 50% da carga horária (ou seja 1800). Na gestão do plano curricular 50 % deste tempo fica reservado à formação em contexto de trabalho que de acordo com a capacidade de autonomia pedagógica da escola, e do seu projecto educativo, é assumido como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, conferindo-lhe deste modo um carácter flexível, que o diferencia do carácter rígido do sistema de aprendizagem.

Assim a escola constrói um conjunto de situações ou actividades que de um modo, ou de outro, a ligam à vida activa e ao meio, constituindo experiências formativas. São actividades que se distribuem ao longo do período de formação, com momentos diferentes e com finalidades distintas, de acordo com a tipificação que é feita pelo, do G.E.T.A.P./M.E. no documento: Desenvolvimento Curricular - Planos de estudos, Programas Suporte Didáticos - nas Escolas Profissionais in Folha de Divulgação nº 9, GETAP/M.E, que passamos a citar

"A componente de formação técnico-prática, nos níveis 2 e 3, não dará lugar, na maioria das áreas de formação, a disciplinas autónomas, constituindo-se antes a vertentes de formação prática simulada (em contexto de trabalho). Esta pode constituir-se tanto em estágios como em experiências de trabalho, com carácter terminal ou em alternância com a formação em sala, mas sempre integrada na duração total da formação".

Nestas actividades estão envolvidos não só os actores tradicionais - alunos e professores, mas esta participação alarga-se a empresários, técnicos, orientadores de estágios, actores estratégicos entre a situação de trabalho e o processo de aprendizagem, como parte integrante que são do processo de formação, apesar da participação diferenciada que têm nele. Estamos pois perante um processo de formação que se desenvolve entre vários actores, e que aposta essencialmente na articulação entre o sistema de formação (a escola) e sistema produtivo (empresa), enquanto espaço formativo. Sendo relevante a participação destes actores, institucionais ou não, no processo de formação é significativo identificar os níveis dessa participação e seus modos de relação (formais ou não).

Se os actores do processo são elementos importantes, a organização e a articulação dos elementos estruturantes do processo formativo, também nos permitirão reconhecer as posições mais relevantes na relação de aproximação entre escola-empresa. Estes processos de socialização emergem como recursos estruturantes do processo educativo, ao afirmarem-se potenciadores de competências não apenas técnicas, no quadro da formação inicial.

E, porque o aluno é o centro de todo o processo formativo, e é ele que directamente vive a "experiência" de formação, procuraremos conhecer as representações que faz dessa experiência, assim como do valor que lhes atribui.

Entendemos neste contexto esta experiência como algo de subjectivamente vivido, independentemente das modalidades que possa ter, com maior, ou menor tempo de duração, mas terão de permitir aos formandos experienciar tarefas em ambiente de trabalho.

Algumas das razões para que a escola proporcione estas actividades formativas, foram já enunciadas quando justificamos a "pertinência deste estudo".

No caso das duas escolas que pretendemos abordar, os actores económicos envolvidos são, à excepção de um, pequenas e médias empresas (P.M.E.). Neste âmbito, questionaremos o modo como a escola se relaciona com eles, no estabelecer de parcerias de formação¹²⁴. Estaremos ainda atentos ao protagonismos dessa relação e, às consequências que dela poderão advir para a organização da formação, quer para possíveis situações de conflitualidade entre a lógica pedagógica (sistema de ensino) e a lógica da empresa (sistema económico). Analisaremos o desenvolvimento destas relações de parceria, tendo como referencial o projecto de formação dos alunos, ou seja: questionaremos quais os ganhos, que traz a formação em contexto de trabalho, ao processo de ensino-aprendizagem.

O nosso percurso investigativo interessar-se-á, de igual modo, em saber qual as representações que os alunos e professores têm desta modalidade de formação, assim como juntaremos à nossa curiosidade investigativa conhecer o valor atribuído à prova de Aptidão Profissional pelos intervenientes no processo.

¹²⁴ Aqui entendida como modalidade e estratégia enriquecedora, pelos recursos que, mobiliza em função de objectivo, que sendo dum parceiro entretanto se tornou comum e, "que terá impacto positivo sobre a economia e o mercado de trabalho locais" Comissão das Comunidades europeias, nº 8 - Implementação de Estratégias e decisões.

Conclusões

A identificação e caracterização das questões, consideradas por nós mais relevantes, conduziu-nos à elaboração do quadro que apresentamos a seguir e que tem como função traçar os elementos fundamentais da relação escola com o contexto de trabalho.

A(s) matriz(e)s que construímos apresentam e sugerem alguns "pontos da pesquisa" cruzados com os dados relativos à participação dos actores na organização e desenvolvimento da formação em contexto de trabalho. Foi esta problemática tipificada de modo um tanto sistemático, que nos levou como já atrás deixamos dito à construção de instrumentos de recolha de informação - guiões de entrevistas e questionários.

O Contexto de Trabalho como recurso curricular
Quadro 5.2

Categoria		Fases	Participação dos Actores na Construção do contexto de trabalho como <i>locus</i> formativo	Organização da formação e os seus elementos estruturante	Contributos
Escola	Alunos (predominantemente utentes da formação)		<ul style="list-style-type: none"> - Na escolha e concepção do projecto - Na preparação para o estágio 	Participação no Plano de Formação (como actor principal)	Participação no Plano de formação como actores principais
	<ul style="list-style-type: none"> - Directores - Professores/Formadores 		<ul style="list-style-type: none"> - Contactos com as empresas - Participação dos formadores na organização e gestão das actividades - Construção da Parceria - Autonomia do processo educativo face ao c. de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipologias de colaboração e modelos de formação - Caracterização da Negociação - Estatuto do formando - Protocolos - Limites à participação na articulação da Escola com o contexto de trabalho 	Participação: <ul style="list-style-type: none"> - Na definição do plano de actividades - No acompanhamento do formando - Na avaliação do projecto - No protagonismo das relações entre a escola/contexto de trabalho
Contexto de Trabalho/Empresa	Acompanhantes de Estágio/ Empresários		<ul style="list-style-type: none"> - Contactos de parceria com a escola - Preparação do estágio - Acompanhamento da formação 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação na avaliação e validação da formação - Estadia na Empresa e formas de colaboração - Função de mediação dos formadores da empresa 	<ul style="list-style-type: none"> - (Re) Definição do Perfil profissional - (Re) Ajustamento nas componentes curriculares - Na mobilização de recursos humanos e tecnológicos. Motivacionais: <ul style="list-style-type: none"> - Motivação para aprender, tornando os aspectos curriculares mais significativos - Melhorar os resultados escolares e ter mais sucesso na avaliação - Promover no aluno a autoconfiança Socio-Educativas <ul style="list-style-type: none"> - Saber candidatar-se a um emprego - Interiorizar regras de convivência e Pontualidade (socialização) - Saber relacionar-se com os outros - Adquirir competências não profissionais - Contribuir para a socialização

CAPÍTULO 6: Escola Profissional de Setúbal

Introdução

A Escola Profissional de Setúbal situa-se na periferia desta cidade, nas Instalações do Instituto Politécnico de Setúbal - I.P.S. e a sua criação resultou da iniciativa local dinamizada pela autarquia, que é sua promotora e, por um protocolo entre esta e a Escola Superior de Tecnologia. Não se limitando a um sector de actividade, organiza e ministra cursos ligados ao sector da indústria e dos serviços, procurando responder às necessidades de formação de nível local, integrando-se na dinâmica e no contexto sócio-económico da Península de Setúbal. É uma escola que se localiza num distrito que nas últimas décadas tem sido fustigado por diversas crises sociais.

A uma acentuada crise económica provocada pela falência do modelo fordista, nos anos 70 acabou por atingir as grandes indústrias: Setenave, Siderurgia Nacional, Metalomecânica pesada etc. Os efeitos desta crise acentuou-se ainda mais, sobretudo a partir dos anos 80, tendo como consequência directa o agravamento do desemprego que passou de 7,7 em 1981 para 20% em 1986¹²⁵, acarretando para as relações de trabalho a contratação a prazo, a subcontratação e o trabalho precário.

No total dos desempregados as taxas mais elevadas atingem a população jovem, particularmente à procura do primeiro emprego, ao mesmo tempo que se verificava na população activa uma grande percentagem de despedimentos em sectores considerados tradicionais, tais como a construção Naval, Comércio etc.

Do ponto de vista das qualificações profissionais o panorama não sofre grandes alterações neste últimos vinte /trinta anos. A percentagem da população activa sem habilitações médias ou superiores era em 1957 de 95%, e em 1986 de 96%, enquanto os quadros médios correspondiam a 1,8 e os superiores a 2,2, conforme refere o relatório da C.C.R. de Lisboa e Vale do Tejo, (1987). Números que se justificam se recordarmos que as estruturas de formação existentes na Península de Setúbal integram essencialmente, centros ou escolas de três origens: as criadas sob a tutela do Ministério do Trabalho, hoje Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.), as tuteladas pelo ministério da Educação e as ligadas a empresas ou outras entidades privadas localizadas na Península (Quadro 6.1)

¹²⁵ O.I.D., (1993) - Ministério do Planeamento e da Administração do Território.

Quadro 6.1

Intituições com Formação Profissional

	Continente	Península de Setúbal	%
Nº de Escolas secundárias com ensino Profissional (ME)	134	11	8,2
Nº de Centros estatais de Formação Profissional (IEFP/MESS)	13	2	15,4
Nº de Centros protocolares de formação profissional	21	0	0,0

Fonte: O.I.D., 1990

Permite-nos esta simples constatação afirmar que o papel desempenhado pelas instituições de educação e formação na qualificação profissional têm tido um impacto bastante limitado como o reconhece o Relatório-Síntese da O.I.D., (Vol. I, 1994:43): "a formação efectuada possui pouca credibilidade, acabando por ter um fraco impacto real na actividade económica pois não é dirigida a necessidades específicas e concretas, principalmente em termos de novos perfis profissionais e de novas competências-chave e não contribuindo assim para a alteração do padrão de especialização". Fica deste modo patenteada a necessidade não só da formação, mas da sua qualidade, assim como o relevo que ela assume no contexto de modernização e desenvolvimento da Península de Setúbal, e que o mesmo relatório, numa perspectiva de linhas de acção futura recomenda nestes termos: "desenvolver o ensino profissional e a qualidade da formação profissional".

É neste quadro de acção futura que se desenvolve projecto educativo da Escola Profissional de Setúbal com os seus 380 alunos matriculados no ano lectivo de 1993/984, e distribuídos pelos três anos de formação, em regime diurno, nos seguintes cursos:

- Técnico de gestão
- Técnico de Mecânica em Manutenção Industrial
- Técnico de Mecânica em Produção e Controle Qualidade
- Técnico de Manutenção Electrónica
- Técnico de Informática de Gestão
- Técnico de Electrónica / Comando

Dispõe dum corpo docente formado por 56 formadores das diversas áreas que em diferentes regimes de contratação prestam serviço na escola.

Alunos

A população estudada nesta escola corresponde a um grupo de 42 alunos que ou tinham concluído a sua formação, ou estavam no último ano, mas a quem foi exigido, como requisito obrigatório, ter no seu percurso de formação experiência de formação em contexto de trabalho.

Quadro 6.2

Caracterização do Universo e Amostra disponível dos alunos

Nível etário	Nº de alunos com formação Contexto de trabalho	Alunos que responderam ao questionário	Nível de escolaridade
17 ao 23 anos	75	42	12 ^a

Formadores

Os professores tiveram como critério genérico de selecção estarem envolvidos no projecto da escola há pelo menos um ano, e acompanharem os alunos na formação em contexto de trabalho e, por último, alguns deles pertencerem aos órgãos de gestão da escola.

Empresários/Responsáveis pela formação

Do lado das empresas apareceu como factor prioritário o ter admitido formandos em contexto de trabalho, ao mesmo tempo que se exigiu que os nossos interlocutores, quer directa ou indirectamente, tivessem experiência de monitores de formação, e estivessem na empresa há mais de um ano. Das três pessoas duas delas são quadros de multinacionais, e a terceira é um quadro técnico duma designada pequena/média empresa - P.M.E. (Quadro 6.3)

Quadro 6.3

Caracterização das Entidades Entrevistadas

Formadores	Cargo
1	Presidente do Conselho Directivo/Presidente do Conselho Pedagógico
1	Consultor Técnico-científico
1	Formador Acompanhante
3	Empresário/Representante de Empresas

6.1. Papel dos Actores sociais e suas relações

O desenvolvimento e a organização da formação em contexto de trabalho cria um momento privilegiado para evidenciar o protagonismo dos diferentes actores sociais no processo de formação como ainda para compreender o enquadramento das suas relações. Procuraremos através dos discurso dos nosso interlocutores fazer emergir alguns contributos esclarecedores dessas relações.

No caso desta escola o estágio é organizado por uma equipa, de que fazem parte: um elemento do Conselho Directivo que a coordena, o sociólogo a quem está também cometida a tarefa dos contactos empresariais, os consultores técnico-científicos e o coordenador dos orientadores educativos, (Regl. P.A.P., p. 87).

As actividades a desenvolver durante esse período são acordadas entre a escola as empresas ou instituições (Regl. P.A.P., p.87) mediante um processo em que os "técnicos vão negociar com elas as condições específicas e os pormenores em que se desenrola o trabalho" (Entrevista A: 22). Ainda que se trate de uma necessidade pedagógica, ela faz também parte duma opção estratégica no sentido de conquistar espaço de formação exterior à escola.

A colaboração solicitada é feita através de "cartas que se enviam às empresas segundo uma lista previamente elaborada (...) fazendo-se num segundo momento, um contacto pessoal" (Entrevista A: 22). Esta iniciativa de colaboração é, por parte, das empresas, por vezes acolhida com alguma reserva porque:

"as empresas ainda estão muito cépticas em relação à formação inicial, (...) ainda estão numa fase de procurar vantagens (financeiras) na formação. A escola em termos imediatos não dá lucro às empresas. Talvez pelo contrário lhe

aportemos alguns custos. (...) Em meu entender as empresas não vêem ainda a formação profissional como uma necessidade em termos de futuro, mas vêem a formação profissional como fonte de rendimentos" (Entrevista A: 30).

Esta visão imediatista, e exclusivamente economicista da formação, foi em parte superada pela iniciativa pedagógica da escola, que acabou por construir algumas parcerias, celebrando protocolos de cooperação, ainda que, na maior parte das vezes circunscritos e limitados ao tempo e ao espaço de estágio, mais regulado por uma relação informal, do que pelo contrato institucional, frequentemente substituído por um contrato verbal. Disso nos dava conta um responsável de formação duma multi-nacional quando afirmava "Os estágios aqui dependem das boas vontades, dos responsáveis das empresas, e é possível que nem todas as empresas tenham o mesmo tipo de preocupação em contribuir para a formação dos recursos humanos" (Entrevista E: 73).

Uma das razões para uma reduzida disponibilidade, participação e co-responsabilidade no processo de formação podemos, em parte, encontrá-la nas inexistentes contrapartidas de compensação pela "quebra de produtividade" s empresas que aceitam, para frequência de estágios, alunos das escolas profissionais", conforme prevê o art. 22 do Dec-Lei 70/93 (10.3.93) e até à data não regulamentado, resultando nalguns casos uma imagem que os alunos percebem como de "pouca aceitação por parte da empresa para este complemento de ensino."

Esta situação de dependência da escola, agravada, como foi por razões de conjuntura económica,¹²⁶ limita as condições de escolha e, de negociação na construção de uma autêntica parceria educativa "em que cada uma das partes encontre as suas vantagens".¹²⁷ Neste quadro, as relações de colaboração passam mais pelo empenhamento e compreensão dos actores directos, do que pela interacção formal/institucional entre o sistema educativo e o sistema produtivo. Superando estes contrangimentos, a postura da escola acresce de relevância, quanto desta negociação resultaram "novas soluções"¹²⁸ de carácter qualitativo,

¹²⁶ Recorde-se que o ano de 1992/93 foi um ano de grande recessão económica. Esta situação foi referenciada nas entrevistas não só pelos representantes das empresas, como pelos técnicos, professores responsáveis pelos estágios. Tal circunstância poderá ter impedido a realização de alguns contratos laborais com ex-estagiários. Exemplo desta situação ocorreu com a Renault Portuguesa, que em três meses dispensou 350 trabalhadores e onde a Escola Profissional de Setúbal teve um grupo de alunos a fazer estágio.

¹²⁷ Barbier, (J.), (1989) - Actes du Colloque - L' établissement, D'enseignement Général et Professionnel Sorbonne, pág.209.

¹²⁸ Weiss, (D.), (1992) - La Fonction Ressources Humaines, Ed. D' Organisation, p. 253.

que permitiram construir novas etapas dum processo formativo - os contextos de trabalho. Esta relação essencialmente qualitativa é o produto de uma "lógica generativa"¹²⁹ que, fazendo da negociação uma necessidade de colaborar num projecto comum, possibilitou a passagem duma relação de carácter dualista e justaposta (escola/empresa), para construir uma relação de parceria mais complexa e que se estrutura à volta de quatro dimensões: os actores, o projecto de formação o tempo e o espaço.

Este projecto comum, em que a empresa aparece com parceira, consubstancia-o a escola num "Protocolo de Estágio no Âmbito da Prova de Aptidão Profissional" (Doc, p.94) celebrado entre a partes envolvidas na parceria: a empresa, a escola e formando.

Este documento configura-se em seis pontos. Dois deles indigitam cada um dos responsáveis pelo acompanhamento dos formando, sendo a ligação entre a escola e a empresa da responsabilidade do professor acompanhante. O técnico da empresa é responsável por supervisionar o formando no interior da mesma. Num outro ponto do documento, a empresa compromete-se a proporcionar o estágio; enquanto noutros se define o horário a cumprir pelo formando no local de trabalho, o início e o fim do estágio. Um outro em que "o estagiário se compromete a efectuar o estágio de acordo com o regulamento da P.A.P."; e por último, aquele que iliba a "empresa de compromissos futuros de emprego".

Apesar deste documento se manter ao nível das intenções e não encontrarmos nenhuma clausula que explicitamente responsabilize qualquer das partes, pelo incumprimento dos seus compromissos, ele todavia parece-nos pelo menos encerrar a grande virtualidade de definir de modo rigoroso quem são os actores e identificar o tempo e o espaço que contextualizam o projecto, pré-requisitos essenciais para que o projecto seja assumido pelos diferentes parceiros com eficácia, uma vez que ele é reconhecido e aceite por eles.

Ao longo de todo este processo de organização e implementação da formação em contexto de trabalho aparece com mais relevância o protagonismo desempenhado pela escola. As funções atribuídas aos intervenientes e os objectivos definidos, parecem-nos confirmar o enquadramento do *locus* produtivo pelo *locus* formativo, claramente assumido nas palavras do seu presidente: "a formação é dada aqui na escola" (Entrevista A: 24). Por outro lado, os alunos acabaram por valorizar o contributo de ambas as instituições (Quadro 6.5), justificando o papel da empresa pela possibilidade que lhes proporcionou na "aplicação dos conhecimentos aprendidos na escola".

¹²⁹ Op. cit. pág.254.

O papel do promotor que foi relevante na criação da escola, "quando começou era preciso um local e a Câmara tomou um papel activo neste processo, tendo os empresários então um envolvimento menor" (Entrevista A: 27). Já em relação à aproximação ao contexto de trabalho, o papel do promotor aparece bastante esbatido, remetendo o protagonismo para a escola e para os técnicos das empresas.

6.2. Natureza e âmbito da Prova de Aptidão Profissional. (P.A.P.)

Oportuno se torna notar que este protocolo de estágio seja definido no "âmbito da Prova de Aptidão Profissional" - P.A.P. que no art. 31 da Portaria 423/92 de 22 de Maio "reveste a forma de um projecto pessoal, o qual deve ser estruturante do futuro profissional do jovem e centrado em temas e problemas perspectivados pelo aluno e nele devem ser investidos saberes e competências adquiridos no quadro de formação." (art. 31). A sua operacionalização é, ainda de acordo com o mesmo texto legal, suportado por três momentos essenciais: "a concepção do projecto; o seu desenvolvimento", durante o qual o referido documento recomenda que haja "uma estreita ligação com os contextos de trabalho" e a avaliação do projecto, "no qual o aluno procederá à auto-avaliação, elaborando um relatório" (art. 35), que será posteriormente discutido perante um júri formado por actores interiores e exteriores à escola, e que acompanharam os desempenhos dos alunos em contexto de trabalho.

A satisfação pedagógica deste enquadramento levou a que a designada prova (projecto) em contexto de trabalho fosse precedida de "um estudo prévio", já feito na e com a orientação do acompanhante da empresa, cabendo a este, também a tarefa de se pronunciar sobre a pertinência e a utilidade do projecto para o formando, e até para a própria empresa. Implica isto que o técnico acompanhante da empresa além de formar, e, para poder formar tem de participar num projecto que deve "integrar saberes e competências adquiridos na formação". Sobre o mesmo assunto dão igualmente pareceres o professor Orientador e o Consultor Técnico-Científico.

Este documento explicita, sem os confundir, a estreita relação entre o contexto de trabalho e a P.A.P., em que o primeiro aparece como potenciador da

realização do próprio projecto. De acordo com as opiniões expressas, os próprios alunos reconhecem como de grande importância (54.8%) o contributo para o desenvolvimento do seu projecto, as práticas em contexto de trabalho (Quadro 6.6), porque lhes proporcionam "informação e material essenciais na elaboração da P.A.P. sem os quais não teriam elaborado o relatório" ainda que esse mesmo projecto tenha resultado mais da imposição da escola, do que duma negociação entre o aluno e aquela (Quadro 6.7).

Um dos pontos que a escola faz questão de salientar no articulado do seu Regulamento da Prova de Aptidão é o de "fazer reconhecer pelos parceiros sociais e económicos a qualidade da formação" (Regl.: 85).

Questionados empresários e técnicos, sobre se a P.A.P. seria um bom instrumento de avaliação de competências, encontrou-se um certo consenso sobre o pouco tempo que o aluno esteve na empresa, e de que a "P.A.P. em si não chega para a certificação (...) não é decisiva" (Entrevista B: 34); é "muito limitativa de uma apreciação verdadeiramente credível" (Entrevista E:71), afirmava um dos técnicos acompanhantes. Estabelecendo uma distinção entre a estadia na empresa e o desenvolvimento do projecto, um dos nossos interlocutores afirma ser "um trabalho muito específico, (...) não é uma situação normal do trabalhador, (...) nem uma situação normal da empresa; (...) é muito difícil de concretizar nas pequenas empresas. (...) por não haver técnico superior disponível" (Entrevista B: 34-5).

Do ponto de vista da sua validação, as opiniões induzem a ideia de que é uma prova de limitado reconhecimento social, uma vez "neste momento a P.A.P. tem pouco significado para as empresas a não ser para as que estiveram envolvidas no processo" (Entrevista A: 24).

No nosso entender representa mais um valor intrínseco, enquanto recurso educativo como metodologia e exigência de formação, do que como instrumento que certifique a qualidade de formação para o mercado de emprego .

Interrogados os alunos sobre o que pensavam sobre a P.A.P., como instrumento de avaliação de competências profissionais, a opinião foi muito repartida entre os aspectos negativos e positivos, (50%) para cada e que vão desde o não reconhecer como "um instrumento suficiente para avaliar as competências profissionais, pois ele (formando) deveria ser avaliado ao longo do seu percurso", até "entenderem que ela põe à prova os nossos conhecimentos nos três anos do curso" e que " prova até certo ponto o meu conhecimento e criatividade".

Junta-se a este valor de carácter metodológico-pedagógico, um outro de relevância quanto a nós, qualitativamente superior, na mediada em que a P.A.P, cumpre a tarefa reguladora do funcionamento da lógica produtiva, pois como projecto que é, ela submete à reflexão teórica não só a sua elaboração, como questiona criticamente as conclusões.

Inscreve-se, ainda, como um espaço de interação entre a lógica transmissiva de conhecimentos (didática), e a lógica da produção condicionada por determinismos técnicos, económicos e sociais, dinamizada por um caminho de heurístico, que faz com que "os elementos característicos do meio produtivo mudem de natureza e de função a partir do momento em que eles são integrados numa lógica de formação" (Pepel, 1989:15). Surge, também, como oportunidade pedagógica de pensar o carácter imediatista e fragmentário da lógica produtiva que se rege por critérios de eficácia, rentabilidade e a utilidade, tornando-a reducionista em relação aos objectivos de formação, sobretudo quando as aprendizagens realizadas na empresa, não são acompanhadas de uma reflexão sobre a prática (Quadro 6.8)

Esta função reguladora envolve pela própria operacionalização do processo, vários actores, não só o formando e o formador acompanhante, mas todos os que participam na discussão final, constituídos como júri da prova, como aconteceu numa das apresentações dos trabalhos em que "um engenheiro representante duma empresa, fortemente motivado, achava que o trabalho tinha sido de tal modo enriquecedor que ele o ia distribuir pelos funcionários, como elemento de consulta" (Entrevista A: 24).

6.3. Elementos estruturantes da relação escola/contexto de trabalho

Reconhece o Presidente do Conselho Directivo que a Prova de Aptidão Profissional (P.A.P.) aprofundou e desenvolveu a parceria de colaboração entre a escola e a empresa, pois "no ano passado os representantes das empresas participaram no júri da P.A.P.. Foi uma oportunidade para trazermos à escola os elementos das empresas, das associações empresariais etc." (Entrevista A: 24).

Todavia não foi este o único elemento catalizador desta relação, sendo semelhante função desempenhada pelo desenvolvimento dos currículos e de

modo particular pela definição do perfil profissional. A estadia em contexto de trabalho e a passagem dos actores económicos pela escola, permite um intercâmbio de práticas formativas e conhecimento, que redudam em significativos contributos para o melhoramente do perfil de formação. Foi assim que:

"diversos empresários tiveram conhecimento do curso e com quem falámos no sentido de aperfeiçoar o perfil profissional e que nos disseram: "estes profissionais são formados na área da mecânica mas a nível intermédio devem também ser formados na área da electricidade e até da electrónica porque hoje os equipamentos são mecânicos e eléctricos e portanto não se pode chamar um indivíduo especialista em mecânica, e depois o especialista em electricidade. Isso complica a vida das empresas. Se vocês formarem um indivíduo que seja profissional em termos de mecânica e profissional em termos de electricidade, ou seja, que adapte as duas vertentes, esse indivíduo faz mais falta às empresas, porque chega ao equipamento e sabe mexer na parte mecânica e sabe mexer na parte eléctrica. Então, criámos um curso de Manutenção Electro-mecânica. Industrial (Entrevista A: 26 - 7).

"Nós fizemos os programas para esses cursos, e houve bastante envolvimento dos técnicos, quer da Escola Superior de Tecnologia, quer dos empresários (Entrevista A: 27).

Desenvolveu, assim, a escola, a componente tecnico-tecnológica do currículo que pelo menos para este curso - Electromecânica - é marcado de uma certa singularidade, uma vez que a autonomia científica e pedagógica configura o campo curricular e programático, produto dos protocolos celebrados com outros parceiros sociais e, neste caso específico, com a Escola Superior de Tecnologia. Temos pois um currículo de marcas claramente profissionais e bastante descentralizado, em que coordenadores dos curso e os empresários formularam a componente técnica do currículo. O mesmo não se poderá inferir com os restantes cursos uma vez que a maioria segue os currículos elaborados pelo M.E./GETAP, que oscilam entre os tipos centralizados/descentralizado e profissional, isto consoante a área. A componente técnica e tecnológica é dotada de maior flexibilidade, enquanto para às componentes Sociocultural e Científica, se prescreve uma maior rigidez.

As visitas de estudo (técnicas) são igualmente uma das práticas que a escola explora (60-65 por ano), no desenvolvimento do processo de ensino - aprendizagem, com intuito de exemplificar e concretizar aquilo que se ensina: "Ao tratar-se de determinada matéria fazem-se visitas (técnicas) programadas, (...) na área de cada curso" (Entrevista C: 52). Para além dos objectivos didáctico-pedagógicos de alcance mais imediato, este tipo de actividade, a que os alunos entrevistados atribuem uma preferência de 33,3% (Quadro 6.9), assume

também a forma de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho que, quer pelos objectivos que persegue, quer pela sua curta duração (alguma horas por dia), o que lhe permite não perder de vista os principais objectivos educativos e manter um contacto próximo com a escola.

6.4. Participação dos Parceiros sociais

Se a "participação dos actores sociais"¹³⁰ no processo da criação das Escolas Profissionais constitui um traço inovador, ao nível da organização e gestão das escolas, ao nível do contexto de trabalho, ela aprofunda-se e marca de modo mais diferenciado essa cooperação. Estamos perante um modelo de formação - o das Escolas Profissionais - que procura empenhar, não só ao nível institucional, mas também na sua implementação prática, os empresários nos processos de formação, procurando uma "uma articulação efectiva entre a formação e a produção, que viabilize uma socialização antecipada na profissão e no mundo do trabalho"¹³¹.

Chamar à participação no processo formativo de actores não tradicionais ao espaço educativo é instaurar uma modalidade de alternância participada, e alternada que permita a compreensão do mundo do trabalho no sentido de uma inserção futura.

Se como vimos anteriormente, essa relação de construção e desconstrução do projecto, clarifica e aperfeiçoa os perfis de formação e os perfis profissionais, ela também aprofunda e desenvolve-se a outros níveis.

No caso da Escola Profissional de Setúbal essa participação começou, por parte dos empresários, pela aceitação dos estágios, mas desenvolveu-se de imediato na preparação do plano das actividades a realizar em contexto de trabalho, como nos declarou um director de formação:

"reuniões preparatórias entre os directores, os responsáveis pela áreas de formação, e nossos responsáveis, onde os formandos vão realizar o estágio, para aferir quais são os aspectos mais

¹³⁰ Op. cit.

¹³¹Alves, (N.), (1992) - Escolas Profissionais e sistemas de Aprendizagem: Duas propostas de formação em análise in :Organizações e Trabalho, nº 7-8.

importantes do estágio. Assim o "padrinho" da empresa está perfeitamente sintonizado com a necessidade da escola, acompanhando o estagiário e proporcionando os elementos que corresponde às suas necessidades de formação" (Entrevista E: 66).

A confirmar este empenhamento na preparação e organização do estágio está o facto, de os formando conhecerem os objectivos do estágio de modo "muito claro" 89,9% (Quadro 6.10), e de terem um conhecimento prévio do sistema produtivo da empresa e da sua estrutura organizativa (Quadro 6.11).

Decorre ainda deste modelo de participação, as empresas disponibilizarem quer equipamento,¹³² quer pessoal técnico, situação facilitada por alguns professores serem técnicos das empresas da zona industrial.

Mas a participação dos parceiros sociais, seria redutora se se confinasse apenas aos aspectos logísticos da formação, e não interviesse em momentos decisivos e qualitativos do processo de formação. Um desses momentos é o da avaliação quer ao nível do processo: "Estivemos reunidos na quinta feira com os alunos, e todos eles efectivamente disseram que tinha sido útil para eles." (Entrevista E: 72), quer aquando da conclusão do estágio e apresentação da Prova de Aptidão Profissional, participando no júri da prova final, legitimando deste modo um certo reconhecimento social da formação, fundamentalmente na sua componente técnica e tecnológica.

O contributo dado, pelos empresários ao longo de todo o período de formação em contexto de trabalho, independentes das modalidades que este possa revestir, é altamente significativo, pois está presente desde a fase de concepção do projecto do formando, até à sua avaliação formal. Uma participação que é tanto mais significativa quanto rica, porque nela se articulam lógicas irredutíveis: a da escola (saber), e a da empresa (fazer), em torno de algo que de comum elegeram um projecto de formação.

¹³² 73,8% dos alunos (Quadro 5. 17 - a), referiram como disponível e operacional, e que um dos nossos interlocutores confirmava: "muitas vezes o trabalho é essencialmente baseado no equipamento que não conhecem (...) têm aqui contactos com equipamentos que não tiveram lá fora. (Entrvista L).

6.5. Contexto de trabalho e Articulação Curricular

Da apreciação que fazemos à gestão pedagógica, de modo particular à gestão do currículo, consideramos que ela se posiciona num contínuo que oscila entre a centralização e descentralização e da uniformidade à diversidade. Tal situação decorre da própria génese das escolas profissionais em que o estado através do M.E./G.E.T.A.P., determinou o elenco disciplinar¹³³, as cargas horária, os programas, e a avaliação, ficando reservada à escola o exercício da autonomia nos domínios da organização pedagógica, de direcção e de gestão.

Assim no paradigma curricular das escolas profissionais convivem dois poderes diferentes que se exercem em campos também diversos. O do estado, que se exerce no campo da estruturação dos saberes e da respectiva avaliação e da (oferta) e, o poder dos órgãos da escola, que se exerce nos domínios no recrutamento de docentes na definição do calendário escolar, nas metodologias, feitura dos horários etc. assim como a definição da estrutura de direcção e gestão.

É pois neste quadro de exercício de autonomia pedagógica que:

"este ano as planificações foram todas alteradas no início do ano. (...) Tivemos que mudar os currículos e as cargas horárias (...). Houve uma alteração completa nas cargas horárias dos currículos" (Entrevista, D:59).

As necessidades formativas e a organização da formação em contexto de trabalho reclamam uma gestão pedagógica flexível, para inclusive, ser capaz de ultrapassar uma concepção e organização de programas a que esteve alheia a formação em contexto de trabalho.

Nesta escola ela foi feita levando em linha de conta os constrangimento impostos pelas outras componentes de formação, porque apenas "diminuímos a carga horária na parte tecnológica, porque em princípio a P.A.P. deles vai incidir mais nesta parte tecnológica e, portanto, eles de alguma maneira a partir da investigação da P.A.P., da bibliografia que nós lhe damos, têm que ir buscar os conteúdos enquanto estão na empresa." (Entrevista, D: 60).

Todavia uma gestão flexível da formação não impede de haver outros factores limitativos numa melhor articulação, conforme procuramos sondar junto de professores e alunos. Assim, os primeiros apontam como inibidor numa melhor articulação entre o contexto de trabalho e o desenvolvimento curricular:

¹³³ Nem sempre pacífica, como nos relata Marques, (M), no seu livro: O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um Campo Potencial de Inovação, p. 48.

- Razões intrínsecas aos próprios formadores como "a pouca sensibilização para a contribuição potencial da prática de trabalho como recurso educativo (Quadro 6.16) e, o fraco conhecimento sobre o mundo social e económico exterior à escola, 57,2 % (Quadro 6.20).

- A organização dos horários, também constitui uma dificuldade devido à "indisponibilidade do professor" 47,6% (Quadro 6.20).

- Enquanto do ponto de vista do conteúdo curricular, o aspecto que é mais salientado é facto de "não haver reuniões de preparação com a empresa de modo a ajustar o currículo e as práticas de trabalho" - 71% (Quadro 6.20), minorado pelo facto de haver da parte dos professores a "preocupação de ligar as aulas com as práticas de contexto de trabalho" - 71,5% (Quadro 6.20). Complementa ainda este aspecto a abordagem pluridisciplinar dos problemas relativos ao contexto de trabalho (Quadros 6.12 e 6.22), e que os alunos considerarem como muito úteis os conhecimentos obtidos na sala de aula (Quadro 6.13).

- No capítulo da coordenação os professores que responderam ao inquérito salientaram como aspectos mais críticos, entre outros: a pouca sensibilização para a contribuição da prática do trabalho como recurso educativo, a sua pouca disponibilidade¹³⁴ (Quadro 6. 23).

6.6. Uma gestão Flexível do tempo

Quer em termos de calendarização anual, quer em termos de planificação diária, a necessidade da articulação com o contexto de trabalho arrasta consigo formas diferentes (novas), de gestão do tempo, de modo que possam satisfazer os objectivos pedagógicos, sobretudo quando mesmo do ponto de vista curricular, princípios psicopedagógicos de respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno, inspiram a organização modular.

Da análise dos horários da escola encontramos sequências organizacionais de tempo diversas em função das actividades que se pretende desenvolver.

¹³⁴ Recorde-se mais uma vez que estas escolas não têm um quadro de professores próprio, pelo que a maioria dos professores é flutuante, sendo a sua colaboração, na grande maioria dos casos, feita em regime de prestação de serviços.

Assim, tem como sequência base a hora e meia /duas horas para o período de formação (teórica) na sala de aulas, é a sequência que mais facilmente pode ser utilizada por um único professor. Tem em determinados módulos sequência de três horas, pois são as que melhor se ajustam à utilização de meios auxiliares e à realização de trabalhos laboratoriais, o que não admira que beneficiem dessa organização as disciplinas de Física e de Química; As sequências de quatro ou mais horas são destinadas na sua generalidade a visitas de estudo e, a contactos mais prolongados com a realidade do mundo do trabalho, como acontece com os períodos de estágio ao qual são reservadas várias semanas, ou até meses (Doc. p. 95)

Evidente se torna, que a tradicional gestão do tempo escolar, previamente fixada e baseada na uniformidade duma grelha horária semanal, não corresponde a projectos pedagógicos flexíveis e "policêntricos",¹³⁵ como o das escolas profissionais. Já não corresponde às necessidades pedagógicas e formativas duma sociedade pós-industrial, que reclama uma escola com professores capazes de exercerem os seus direitos de autonomia.

Como corolário do que temos estado a observar, permitido nos seja concluir que, na perspectiva duma gestão flexível do tempo, este emerge também, como um recurso educativo essencial na articulação do espaço, contexto de trabalho e escola.

6.7. Organização da formação em contexto de trabalho: Operacionalização da Alternância

Da prática pedagógica observada e, dos documentos de planificação consultados sobre a organização das actividades em contexto de trabalho, esta escola privilegia o contexto de prática real: visitas de estudo, contactos de

¹³⁵ Cesareo, (V), (1992) - La Società Flessibile, Milano, Rd. Franco Angeli, p. 141- Utiliza o autor este conceito contrapondo a um outro, "escolacêntrico", para assim caracterizar a nova função da escola no âmbito do sistema formativo, que tende a configurar-se "policêntrico," e, onde ela (escola) "perde a sua função monopolista de conservação e transmissão do saber" vindo ambos a ganhar em flexibilidade e sinergismo.

observação e assumindo relevo especial o estágio, em que o formando começa por assumir responsabilidades profissionais.

No sentido de proporcionar uma mais fácil compreensão apresentamos no quadro 6.4, as operacionalização destas actividades.

Quadro 6.4

Operacionalização das Actividades de Alternância

Tipo de Actividade	Objectivo da actividade	Tempo médio da sua realização	Natureza da Formação
Visitas de estudo para sensibilização e observação: - das tarefas realizadas pelo profissional - do processo de produção - recolha de dados	- Concretizar o que se ensina - Tomar contacto com uma nova realidade	Algumas horas por dia	Descontínua
Estadia em contexto de trabalho	- Aprendizagem em situação real de trabalho - Avaliação	Várias semanas (2/3)	- Alternância do contexto de trabalho com a formação na sala de aula - Experiência de trabalho
Estágio assumindo responsabilidades	Tomar iniciativas.	Tem como duração vários meses (3-4)	Estágio terminal

Como se depreende numa primeira análise, estas actividades não têm do ponto de vista formativo a mesma ordem de grandeza, pois configuram dois momentos de formação com objectivos e finalidades diferenciados: um mais "educativo", e outro, mais "profissional".

Num primeiro momento, no decurso das actividades lectivas, os alunos são colocados em contexto de trabalho, sobretudo para observar os processos de organização e tomar contacto com uma nova realidade, tornando-se esse contacto uma experiência de trabalho:

"Começam por tomar contacto com as empresas através das visitas de estudo. Vêm várias vezes às empresas, e começam a ter a noção do que é uma unidade industrial e comercial" (Entrevista A: 25).

Ainda durante o decorrer da formação inicial o aluno volta novamente a ter um contacto mais próximo, e mais prolongado (três, quatro meses) com a prática real pelo que já:

observação e assumindo relevo especial o estágio, em que o formando começa por assumir responsabilidades profissionais.

No sentido de proporcionar uma mais fácil compreensão apresentamos no quadro 6.4, as operacionalização destas actividades.

Quadro 6.4

Operacionalização das Actividades de Alternância

Tipo de Actividade	Objectivo da actividade	Tempo médio da sua realização	Natureza da Formação
Visitas de estudo para sensibilização e observação: - das tarefas realizadas pelo profissional - do processo de produção - recolha de dados	- Concretizar o que se ensina - Tomar contacto com uma nova realidade	Algumas horas por dia	Descontínua
Estadia em contexto de trabalho	- Aprendizagem em situação real de trabalho - Avaliação	Várias semanas (2/3)	- Alternância do contexto de trabalho com a formação na sala de aula - Experiência de trabalho
Estágio assumindo responsabilidades	Tomar iniciativas.	Tem como duração vários meses (3-4)	Estágio terminal

Como se depreende numa primeira análise, estas actividades não têm do ponto de vista formativo a mesma ordem de grandeza, pois configuram dois momentos de formação com objectivos e finalidades diferenciados: um mais "educativo", e outro, mais "profissional".

Num primeiro momento, no decurso das actividades lectivas, os alunos são colocados em contexto de trabalho, sobretudo para observar os processos de organização e tomar contacto com uma nova realidade, tornando-se esse contacto uma experiência de trabalho:

"Começam por tomar contacto com as empresas através das visitas de estudo. Vêm várias vezes às empresas, e começam a ter a noção do que é uma unidade industrial e comercial" (Entrevista A: 25).

Ainda durante o decorrer da formação inicial o aluno volta novamente a ter um contacto mais próximo, e mais prolongado (três, quatro meses) com a prática real pelo que já:

"Em Janeiro já estão nas empresas e ficam até Maio quando o processo é encerrado com a avaliação do trabalho" (Entrevista A: 25).

Este contacto com a realidade do mundo do trabalho, qualitativamente diferente do anterior, permite já intervir nos processos de produção, com um crescente assumir de responsabilidades por parte do formando.

Esta planificação do terminus dos estágios é feita de modo a permitir, aos alunos que o queiram, fazer as provas de candidaturas ao ensino superior, que constitui uma das saídas mais pretendidas pelo formandos, como se pode constatar de um relatório (Doc.:96-A) apresentado pela escola:

" Os primeiros alunos formados pela escola terminaram o curso no ano lectivo de 1992/93 e os resultados obtidos foram óptimos:

- 35 %, encontram-se matriculados no ensino superior
- 47 %, encontram-se a trabalhar no distrito de Setúbal em empresas relacionadas com a formação obtida"

" os que concluíram a sua formação no ano lectivo em 1993/94 obtiveram resultados que correspondem às expectativas da E.P.S.:

- 63 %, encontram-se matriculados no ensino Superior
- 10 %, encontram-se a trabalhar na Área"

Esta preocupação de privilegiar a entrada dos alunos no ensino superior, é claramente assumida e justificada nas palavras de um dos responsáveis quando afirma: "que a forma como os cursos das Escolas profissionais estão desenhados é nitidamente para prever a situação de seguir para o ensino superior (...) e também com uma boa capacidade do ponto de vista profissional" (Entrevista B:40).

Estas opções até certo ponto não condizem com as expectativas dos alunos, em que 50% tinha como primeiro objectivo ao concluir o curso encontrar emprego (Quadro 6.19)

Apesar destes diferentes níveis de intervenção algo de comum os une que valoriza e justifica o aspecto formativo destas actividades: é a experiência, que nesta fase do processo ocupa o núcleo central da aprendizagem, quer se esteja numa fase mais de observação, quer num período em que prevalece a execução, o fazer. Apesar de não ser nossa intenção esboçar aqui uma fenomenologia da experiência¹³⁶, o facto é que os diferentes tipos de estratégia acabam por traduzir uma vivência que Pelpel (1989) caracteriza do seguinte modo:

"heteroformação, na medida em que o formando beneficia da experiência dos outros; ecoformação, que resulta

¹³⁶ Entendida enquanto método de captar a experiência como fenómeno subjectivo

da sua inserção que comporta uma dimensão profissional, mas também relacional e social; e de autoformação, porque vincula a sua aprendizagem na actividade que executa, e que ele próprio experimenta".

Fica pois suposto a todo este processo que a aquisição dos diferentes tipos de conhecimentos passam pela própria experiência que se procura dilatar no tempo, e privilegiar nalguns momentos, ao longo do processo de aprendizagem.

Do ponto de vista organizativo, nesta fase de contacto mais directo com o a prática em situação real, de concepção e organização dos estágios, é mais relevante o papel desempenhado pelo coordenadores técnicos, oriundos de contextos profissionais, que desempenham as funções de contacto, de acompanhamento e de avaliação.

Entre os que advogam a integração do estágio no decorrer do percurso de formação encontramos razões que vão desde a estritamente técnicas: "

"Penso que se houvesse antes do final propriamente dito um estágio ou um contacto onde pudesse ser aferido todos os conhecimentos e testados, e até confrontá-los com a realidade, era bom." (Entrevista F: 77).

até aos motivos de ordem psico-pedagógicos e de orientação profissional e curricular como o recomendava a nossa interlocutora:

"penso que seria importante fasear este estágio, com a primeira etapa de integração. Porque também senti com estes alunos, o desconhecimento que tinham das empresas. Uma grande dificuldade quando se depararam com coisas novas que não conheciam. Não tinham conhecimentos previamente adquiridos. Daí se tivesse havido um período anterior de integração, ou um contacto mais forte com a empresa, com as possibilidades que poderíamos oferecer em termos de actividades, talvez também a escola pudesse encaminhar o aluno já para estas áreas." (Entrevista E: 72)

Este carácter descontinuista do modelo pedagógico é contrariado por quem defende que

"O contacto muito repartido é capaz de não ser o mais indicado. Nem as empresas estariam muito predispostas a isso. Muitas das empresas já consideram que sete semanas é pouco.(..) Por outro lado, a repartição com períodos mais pequenos não traria grande proveito à empresa. Elas também querem tirar algum proveito do estagiário, ir lá uma semana, depois voltarem para a Escola, depois voltarem outra semana, isso não dá. Perderiam um certo feeling..." (Entrevista C: 51)

Questionados os alunos sobre a oportunidade de fazer o estágio em determinados momentos do plano de formação ou na parte final do curso, as opiniões encontram-se bastante repartidas, com uma tendência maior para a hipótese do estágio se realizar no final do curso (54,8%) como se depreende da leitura do quadro 6.16.

A demarcação da fronteira entre a estadia em contexto de trabalho e o estágio assumindo responsabilidades, sentem-na mais os formandos pelas tarefas e actividades desempenhadas e, pelo seu enquadramento no local de trabalho, que por qualquer definição "apriori". Qualquer das modalidades formativas integram-se no plano geral de formação, como se pode constatar pela calendarização do plano de actividades (Doc.p.95), que pressupõe o desenvolvimento das restantes actividades curriculares durante os restantes meses do ano lectivo para complemento integral do plano de formação. Daí que o estatuto assumido pelos formandos varie entre o sentir-se "formando" - 52,4% - e o de um "trabalhador profissional" - 45,2% - (Quadro 6.14), com o risco de tal situação poder limitar a formação e a aquisição de competências apenas do domínio técnico.

Uma eventual falta de precisão e rigor na definição dos objectivos e do tempo de permanência em contexto de trabalho leva a que pela sua própria duração ela seja entendida, "aproveitada" e assumida como um estágio de características "terminal". A formação alternada em contexto de trabalho recusa a permanência prolongada na empresa, por razões pedagógicas.

Apesar do modelo de formação propor uma forma alternada entre o contexto de trabalho e a sala de aula, e a organização e gestão curricular o respeitar, a prática pedagógica mostra que ela se afasta do modelo teórico, porque a "experiência e os problemas que o aluno encontrou, no lugar de trabalho são pouco/nunca frequentemente abordados nas aulas" (Quadro 6.8) reduzindo a exploração pedagógica como contributo enriquecedor e complementar do processo de alternância.

Esta limitação pedagógica decorre, por um lado, da escassez de tempo para cumprir os planos curriculares, como também da sobreposição dos aspectos sumativos da avaliação aos aspectos formativos, uma vez que o relatório/P.A.P., é mais para ser avaliado perante um "júri"¹³⁷, do que como momento de reflexão e de interiorização das experiências vividas. Aos constrangimentos duma lógica produtiva sobrepõe-se uma lógica judicativa-avaliativa, que inibe o potencial educativo da experiência "dirigida para aprender sobre e para o mundo do trabalho"¹³⁸ e, impossibilitando-a de se tornar conteúdo objectivo do processo de aprendizagem.

¹³⁷ Referimo-nos aqui ao júri de avaliação da Prova da Aptidão Profissional, e que é constituído pelo Director pedagógico; o professor orientador educativo da turma; um representante das associações empresariais ou empresas de sectores afins ao curso ; um professor orientador do projecto, e um representante das associações sindicais, conforme o prescreve a Portaria nº 423/92 (22.5.92)

¹³⁸ Cabrito, (B.), (1994) - Formações em Alternância: conceitos e práticas, Lisboa, Educa.

6.8. Contexto de trabalho e competências não técnicas

O contexto de trabalho como momento em que se reforça a interacção entre a formação e a produção, entre a concepção e a execução, é condição próxima que permite valorizar o desenvolvimento das aprendizagens situadas "aquém" das competências estritamente técnicas - designadas por alguns autores de "competências transversais"- uma vez que elas se apresentam como estruturantes da formação tecnológica, e sem as quais a especialização profissional tornar-se-ia redutora e limitativa. Assim o "projecto pedagógico torna-se suporte do projecto tecnológico,¹³⁹ reunindo no mesmo tempo e no mesmo espaço a lógica da formação e a lógica da produção.

Tem-se constataado, sobretudo a partir dos anos 70, que as preocupações se têm deslocado do campo das qualificações para o campo das competências¹⁴⁰, entendidas estas, como a "tradução de capacidades" que se operacionalizam em termos comportamentais e, portanto, observáveis. As capacidades são em termos de aprendizagem como uma condição primeira - "chave" - (Orofiamma), que possibilita ao sujeito a utilização das suas aquisições na mais diversas situações.

O contexto de trabalho, a empresa, no caso que estamos a analisar, constitui um espaço e um tempo que proporcionam situações de aprendizagem diversificadas para dos alunos (68,%). Significa isto, que a produção de competências não diz respeito apenas à escola, mas também à empresa, uma vez que esta, pela diversidade das situações que potencia, propicia condições objectivas de aplicação de saberes (não apenas técnicos); ela constituiu-se como estruturante de aquisição de competências, que enquanto comportamentos observáveis, só se revelam em situação. Não nos parece pois, forçado, afirmar que o contexto de trabalho, enquanto local de aplicação é também um espaço de produção, no sentido de gerador de competências.

Se como o afirmam vários autores, os saberes práticos, necessários ao exercício da profissão não podem ser elaborados a partir de actividades realizadas no interior da escola, não podem ser "adquiridos por via simbólica" (Maglaive), há que encontrar fora do "território" da escola outros suportes pedagógicos facilitadores dessa aprendizagem e que levarão a que as actividades produtivas se inscrevam nas educativas. Nesta confluências de lógicas e, também

¹³⁹ Gama, (M.); Leite, (C.); Cortesão, (L.), (1991) - (Coord.), Teoria e Desenvolvimento do currículo, animação Pedagógica in: Manual do Formador, vol. 3, Porto, G.E.T.A.P..

¹⁴⁰ Aubrun; Orofiamma, (1990) - Les Competences de 3^a Dimension, ouverture professionnelle?, Paris, CNAM.

por analogia e paralelismo, nos parece ajustado afirmar que a actividade educativa se inscreve na produtiva. Perfilham esta tese os modelos de aprendizagem designados "organização qualificante",¹⁴¹ que procuram a partir da organização do trabalho em que a pessoa está inserida, sobretudo na perspectiva da formação contínua, desenvolver e estimular a aquisição de competências. Este é também o pensamento de certas instâncias internacionais, quando recomendam que:

"A formação profissional moderna deve ser organizada de tal forma que as competências metodológicas e sociais bem como a capacidade de aprender de forma autónoma e contínua sejam ministradas como uma parte integrante da qualificação profissional (...) de da aprendizagem na situação de trabalho" (C.C.E., 1990:12).

Num sistema em que o ensino acaba por exercer uma forte hegemonia, o contexto de trabalho, surge pois como um incontestável processo de aprendizagem pela experiência,¹⁴² para a aquisição de:

"competências profundamente enraizadas, como a "flexibilidade", a "capacidade para tomar iniciativas", "a capacidade de pensamento abstracto", "trabalhar em equipa" e capacidade de aprender" (competência de auto aprendizagem). Estas são "chaves ou nucleares", porque formam uma dimensão chave central das actuais e futuras funções."¹⁴³

Na escola em análise, esta situação aparece com bastante pregnância, conforme se pode constatar pelo inquérito que fizemos aos alunos, sobre o contributo que a estadia em contexto de trabalho trouxe à aquisição das referidas competências (Quadro 6.17).

Confrontados alguns empresários com estas mesmas questões sob a forma de quais destas competências privilegiariam na formação de um aluno, que hipoteticamente eles quisessem mais tarde recrutar para a sua empresa, deparamo-nos com a importância que eles dão às competências e saberes constitutivos de uma formação base.

¹⁴¹ Stahl; Thomas; Nyham, (B.); D'Aloja, (P.), (1993) - A Organização Qualificante - uma visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, Comissão das Comunidades Europeias.

¹⁴² Pois para que "(ela) se efectue é preciso fazer, ver fazer, para aprender" uma vez que "*saber-fazer* não se pode deduzir de saberes formalizados, mas relevam de da prática." (Pelpel, 1989: 10).

¹⁴³ Stahl; Thomas; Nyham, (B.); D'Aloja, (P.), (1993) - A Organização Qualificante - uma visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, Comissão das Comunidades Europeias.

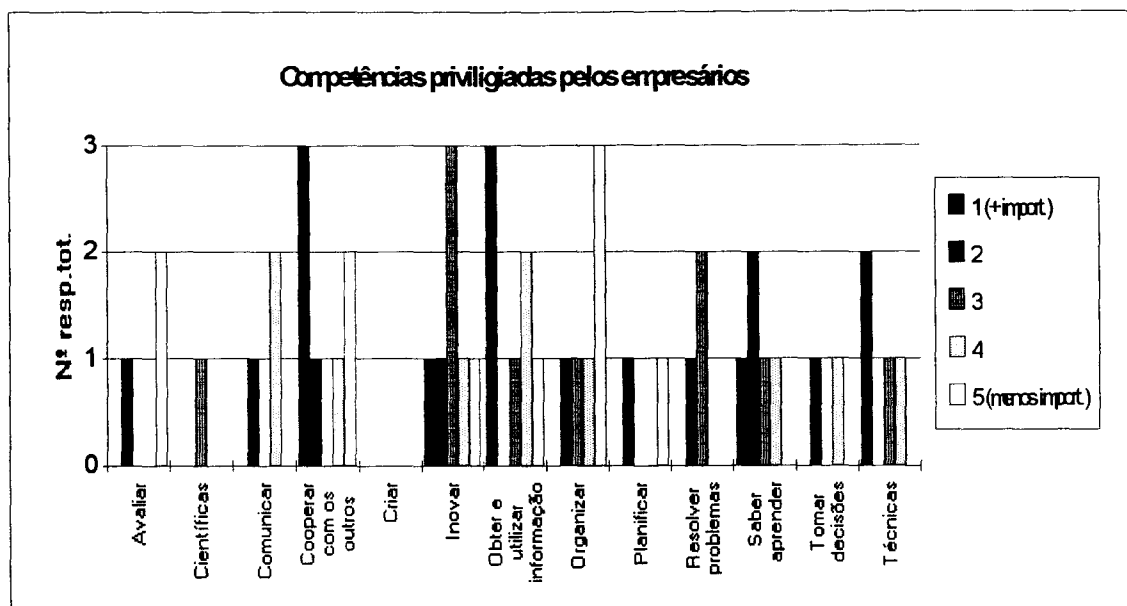


Gráfico 6.1

A importância formativa destas competências está presente ao longo do discurso dos nossos interlocutores que, com uma frequência assinalável, nos salientavam que a estadia na empresa permite-lhes:

"A integração numa equipa de trabalho; como é que essa equipa funciona, as relações laborais, ter um contacto também com as relações de trabalho" (Entrevista E: 72).

"Aquilo que realmente existe na escola são os colegas e os professores. Aqui não deixa de haver colegas, mas só que têm formações diferentes, não são grupos tão homogêneos como na própria turma. Em termos de idade são diferentes, vão contactar com pessoas num ambiente de trabalho com diferentes idades, com diferentes formações, e isso acaba por ser bom para eles (...)

Todos esse detalhes que não se aprendem na escola, terão de ser aprendidos no mundo novo, na própria empresa, no trabalho. Há uma série de preceitos que tem que se aprender e respeitar." (Entrevista F: 80)

Assim constatamos que as relações com o contexto de trabalho são potenciadoras de competências que, para além do conhecimento profissional e a integração de normas de comportamentos da empresa, permitem:

"às pessoas que possuem estas competências terem capacidade para estar à altura num clima de mudanças empresariais e tecnológicas. Sabem "gerir-se a si próprios" em mudanças económicas, e sociais - podem utilizar novas tecnologias de uma maneira eficaz, à medida que vão surgindo" (Sthal, 1993: 35).

A riqueza formativa desta experiência ao emergir da confrontação com a situação real, produz uma lógica que, atendendo à multiplicidade de saberes que mobiliza (científicos, técnicos, sociais, económicos, e político) só pode ser uma lógica "multidisciplinar".

Os actores presentes em todo este processo são, mesmo no pólo de produção, professores e técnicos que acompanham os alunos nas diversas actividades. Tratando-se do confronto com a situação real, a lógica que preside a toda a actividade será uma lógica "multidisciplinar", como o reconhecem os alunos (Quadro 6.12).

Análise dos resultados — E. P. S.

Questionários aos alunos

Quadro 6.5

Importância do Papel Desempenhado pela Instituição

Entidade mais importante	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Escola	8	19,0
Empresa	2	4,8
Ambas	32	76,2
Total	42	100,0

Quadro 6.6

Relação da P.A.P. com o Contexto de Trabalho

Contrib. do estágio para a P.A.P.	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito importante	1	23	54,8
	2	7	16,7
↓	3	6	14,3
	4	4	9,5
Pouco importante	5	2	4,8
Total		42	100,0

Quadro 6.7

Nível de Decisão do Aluno na P.A.P.

	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Negociação entre ti e a escola	7	16,7
Imposição desta (da escola)	35	83,3
Total	42	100,0

Quadro 6.8

O Contexto de Trabalho como Recurso Curricular

Exper. contexto trab. durante aulas	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito frequentemente	15	36,6
Pouco frequentemente	21	51,2
Nunca	5	12,2
Não responderam	1	2,4
Total	41	100,0

Quadro 6.9

Modalidades da Organização da Formação

Modalidades em cont. de trabalho	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Visita	14	33,3
Colaboração Projectos	11	26,2
Estágios	16	38,1
Não Respondeu	1	2,4
Total	42	100,0

Quadro 6.10

Definição de Objectivos

Conhecimento objectivos de estágio	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito claros	1	6	14,3
↓	2	14	33,3
	3	14	33,3
	4	6	14,3
	5	0	0,0
Pouco claros			
Não responderam		2	4,8
Total		42	100,0

Quadro 6.11

Preparação do Estágio

Conhecim. prévio organ. empresa	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Foram-te dados a conhecer	39	92,9
Não te foram dados a conhecer	2	4,8
Não responderam	1	2,4
Total	42	100,0

Quadro 6.12

Importância do C.T. no Processo Ensino-Aprendizagem

Contributo multidisciplinar	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito	28	70,0
Pouco	11	27,5
Nada	1	2,5
Não responderam	2	4,9
Total	40	100,0

Quadro 6.13

Articulação Curricular

Utilid.conheci. em estágio	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito	1	14	33,3
	2	11	26,2
↓	3	10	23,8
	4	4	9,5
Nada	5	3	7,1
Total		42	100,0

Quadro 6.14

Estatuto do Formando

Estatuto assumido em c. t.	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Formando	22	52,4
Um trabalhador (profissional)	19	45,2
Indiferente	1	2,4
Total	42	100,0

Quadro 6.15

Diversificação das Tarefas

Diversificação das tarefas	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Sempre as mesmas	5	13,2
Diversif., c/ = grau de dificuldade	7	18,4
Diversif., c/ = grau de dificuldade	26	68,4
Total	38	100,0

Quadro 6.16

Gestão dos Períodos de Formação em Contexto de Trabalho

Realização da formação em c. t.	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Parte final do curso	23	54,8
Deter. momen. do pl. de formação	19	45,2
Total	42	100,0

Quadro 6.17

Competências não Técnicas

	Sim		Não		Indiferente		Não Res po.	
	Freq. abso.	Freq. relativa em %	Freq. abso.	Freq. relativa em %	Freq. abso.	Freq. relativa em %	Freq. abso.	Freq. relativa em %
Compreender melhor a sociedade e o mundo face às mudanças tecnológicas	26	68,4	4	10,5	4	10,5	4	10,5
Desenvolver a capacidade de Planear	31	75,6	1	2,4	2	4,9	7	17,1
Seleccionar e Tratar a informação	32	76,2	0	0,0	2	4,8	8	19,0
Desenvolver a capacidade de criar e empreender	24	57,1	6	14,3	4	9,5	8	19,0
Identificar e resolver problemas	30	71,4	0	0,0	4	9,5	8	19,0
Comunicar com os outros através do diálogo, da negociação do trab. grupo	31	75,6	0	0,0	2	4,9	8	19,5
Desenvolver o sentido da responsabilidade	26	61,9	3	7,1	5	11,9	8	19,0
Avaliar os resultados e ser crítico nas conclusões	28	66,7	2	4,8	4	9,5	8	19,0

Quadro 6.18

Recursos Técnicos

Disponibilidade dos recursos técnicos	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Sempre ↓ Nunca	1	16	38,1
	2	15	35,7
	3	6	14,3
	4	5	11,9
	5	0	0,0
Total		42	100,0

Quadro 6.19

Expectativas dos Alunos

Expectativa do aluno	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Emprego	21	50,0
Continuar estudos	16	38,1
Ambas	4	9,5
Não respondeu	1	2,4
Total	42	100,0

Questionário aos Professores

Quadro 6.20

Aspectos Mais Críticos Relativos aos Formadores

	Escala								
	+ crítico						- crítico		
	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.
Pouca sensibilização para os actuais desenvolvimentos do mundo económico	6	28,6	28,6	9	42,9	71,4	5	23,8	95,2 *
Pouca sensibilização para a contribuição potencial da prática do trabalho como parte do currículo	5	23,8	23,8	9	42,9	66,7	6	28,6	95,2 *
Por ser incompatível com a disponibilidade dos professores	11	52,4	52,4	7	33,3	85,7	0	0	85,7 **
Por não haver reuniões de preparação com a empresa, de modo a ajustar o currículo às práticas do trabalho	13	61,9	61,9	5	23,8	85,7	2	9,5	95,2 *

* Não respondeu - 1

** Não responderam - 3

Quadro 6.21

Articulação da Experiência do Contexto de Trabalho com o Currículo

	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Frequentemente	1	9	42,9
↓	2	6	28,6
	3	6	28,6
	4	0	0,0
Nunca	5	0	0,0
Total		21	100,0

Quadro 6.22

Abordagem Curricular

	Freq. absoluta	Freq. Relativa
Disciplinarmente	5	23,8
Pluridisciplinarmente	14	66,7
Ambas	2	9,5
Total	21	100,0

Quadro 6.23

Aspectos Mais Críticos da Coordenação

A impossibilidade dos professores se reunirem e planificarem a estadia em contexto de trabalho e a partir daí aproveitarem a prática desse trabalho como recurso educativo	61,9 %
Dificuldades de dispensar o formador durante o período lectivo para frequentar curso de práticas de contexto de trabalho	71,4 %
Os formadores não se encontram suficientemente motivados para frequentarem cursos práticos em contexto de trabalho	28,5 %

CAPÍTULO 7: Escola Profissional de Salvaterra de Magos

Introdução

A nossa outra opção foi a Escola Profissional de Salvaterra de Magos (E.P.S.M.), que tem como promotores a Câmara Municipal de Salvaterra de Magos e uma Empresa de formação a "Convergência - Formadores Associados, Lda".

A criação e o enquadramento desta escola encontram-se formalmente consagrados, com a assinatura do contrato programa de 24 de Agosto de 1990, celebrado entre Câmara Municipal de Salvaterra de Magos e a "Convergência - Formadores Associados Limitada -, que se constituíram por este acto, entidades promotoras da E.P.S.M. Esse mesmo contrato-programa define a participação de cada um delas que pela natureza dessa participação são corresponsabilizadas a todos os níveis pelos seus actos.

À semelhança de tantas outras, também esta escola profissional é o resultado da iniciativa local, dinamizada pela autarquia e por uma entidade privada.

Integrada na dinâmica socio-económica de Distrito de Santarém, onde se localiza, pretende responder às necessidades da região em termos de formação de recursos humanos que, nas palavras da sua directora tão carenciada se encontra: "pois quando os empresários necessitavam de alguém com conhecimentos intermédios iam ao ISLA, ou ao Politécnico de Santarém buscar, alguém para trabalhar em "part-time".

A sua população escolar é constituída, no ano lectivo de 1993/94, por 255 alunos e 32 formadores, desenvolvendo um plano de formação de três anos distribuído pelos seguintes cursos:

- Técnico de Contabilidade
- Técnico de Informática de Gestão
- Técnico de Comunicação Marketing, Relações Públicas e Publicidade
- Técnico de Artes Gráficas
- Técnico de Gestão
- Técnico de Informática

Alunos

Neste caso a população objecto de estudo corresponde a um grupo de 40 alunos, a quem se pediu como critério de exigência absoluta que tivesse feito formação em contexto de trabalho, independentemente de terem ou não completado a parte curricular do curso. Assim este quadro permite-nos caracterizar a população estudada.

Quadro 7.1

Caracterização do Universo e Amostra disponível dos Alunos

Nível etário	Nº de alunos com formação Contexto de trabalho	Alunos que responderam ao questionário	Nível de escolaridade
16 a 24 anos	50	40	12º

Formadores

Aos formadores foi também exigido que estivessem envolvidos nas actividades formativas da escola pelo menos há um ano e que tivessem acompanhado os alunos durante a formação em contexto de trabalho. Deste grupo de entrevistados fazem também parte o Director da Escola, o Director Pedagógico, ou quem o substitui em funções de coordenação pedagógica, por exercerem funções de gestão e por quem passa a capacidade de decidir.

Empresários

Entrevistámos também três empresários, tendo como critério de selecção o facto de terem permitido receber alunos da escola para fazerem a sua formação em contexto de trabalho e, que directa ou indirectamente, estivessem ligados à formação. Qualquer das empresa se poderá catalogar na tipologia de pequena e média empresa.

Quadro 7. 2

Caracterização das Entidades Entrevistadas

Nº de Formadores	Cargo
1	Director da Escola
1	Director Pedagógico / Formador Acompanhante
1	Formador Acompanhante
3	Empresário/responsável pela formação

7.1. Enquadramento e justificação das necessidades de formação.

Os dados aqui trazidos são oriundos do Dossier de Candidatura da criação da escola, do contrato-programa, e de conversas informais havidas com responsáveis da escola, naturais dessa área.

A região envolvente da escola compreende os concelhos de Salvaterra de Magos, Benavente, Coruche e zonas limítrofes. Tem uma população residente na ordem dos 89 554 habitantes, constituindo 47 896 a sua população activa.

Numa região marcadamente agrícola, a actividade económica caracteriza-se pelo aparecimento de novas profissões nos diversos sectores da economia regional, o que leva à procura de mão-de-obra qualificada noutras regiões. Verifica-se, há alguns anos a esta parte, a existência de alguns projectos de desenvolvimento regional, que passam nomeadamente pela formação de mão-de-obra qualificada.

A própria Escola Profissional actuou inicialmente, em conjunto com a Câmara Municipal de Salvaterra de Magos, em diversos projectos de desenvolvimento regional, servindo como exemplo a primeira feira de actividades económicas do Concelho de Salvaterra, alargando-se esta colaboração, posteriormente, a outras autarquias, como Benavente, Coruche etc.

A satisfação das necessidades reais da região ultrapassa, nalguns casos o âmbito do concelho, que não possui quadros técnicos suficientes. A oferta é deficitária em relação á procura, como o exemplifica a freguesia de Samora Correia com o crescimento do Parque Industrial do Porto Alto que, como

consequência dum processo imigratório, levou a que a população quase triplicasse numa década.

Entretanto prevê-se a muito curto prazo outros grandes projectos na zona, sobretudo na área da hotelaria, o que leva a Escola a pensar e a planear, provavelmente já no próximo ano, formação para responder às exigências futuras do mercado de trabalho.

7.2. Relações estruturantes com o contexto de trabalho.

As relações como o contexto sócio-económico local são mediatizadas pela autarquia, enquanto promotora, e estrutura com grande poder de influência, e os empresários enquanto agentes económicos. Esta relação institucional entre escola e empresa encontra-se sedimentada por relações de proximidade subjectiva e particular "temos empresários amigos", que contribui para um reforço do papel da empresa e das associações patronais na formação, pois são "os empresários que nos divulgam a escola (...) e aquilo que somos hoje na região devemos-lo essencialmente aos empresários" (Entrevista G: 105).

Por sua vez, para qualquer destas entidades está implícito o reconhecimento da escola como um pólo de valorização e desenvolvimento da região.

Esta estreita interacção entre os actores sociais configura relações de parceria, cujo objectivo comum é o de contribuírem a curto prazo, na formação, e a médio prazo que esta formação tenha impacto ao nível do desenvolvimento da região. Daí que a participação destes actores se faça de forma mais afirmativa em períodos desituações de trabalho levando a que :

"(..) o estágio seja preparado ao nível da direcção, ao nível dos professores e com o conjunto de empresários, (...) são eles que também, connosco preparam e arranjam estágios para os jovens. (...) Este envolvimento do estágio não passa só pela direcção pedagógica, mas também por um conjunto de empresários que estão muito activos na escola, nas Câmaras Municipais, Associações Patronais, etc." (Entrevista G: 102).

Este reforço de ligação ao meio está estruturado no Plano de Actividades que inclui projectos para a comunidade em geral, projectos transdisciplinares, actividades extra-curriculares etc., mas que acima de tudo "tem um grande

envolvimento de pessoas" (Entrevista G: 105). Estas iniciativas surgem como um reforço dos objectivos da escola de promover e intensificar as suas relações com o espaço empresarial da região, de modo que esta aproximação se traduza numa melhor inserção da escola na comunidade, e num acréscimo de protocolos de colaboração que permitam uma melhor ligação dos alunos à realidade profissional.

Mas o factor que aglutina e reforça esta aproximação entre a escola e o mundo sócio-económico são os programas curriculares, ou mais concretamente os perfis profissionais. Esta confrontação acaba por pôr em relevo o interesse pela função social da escola, enquanto esta tem como preocupação fundamental, preparar os jovens para as funções e tarefas da vida activa, correspondendo, aos desafios e às necessidades concretas da sociedade. O envolvimento dos empresários na formação para além de permitir saber que perfis mais se coadunam às necessidades, possibilita ter conhecimento dos reais desajustamentos e fundamentar alterações ao plano formação:

"(...) porque a nossa empresa é muito grande e temos contacto com os EUA, e eles não sabem escrever uma carta em Inglês, não sabem tratar de assuntos comerciais em Inglês, dizia-nos um empresário - falta um pouco dessa componente (...) os alunos sabem muito de programação mas muitas vezes temos necessidade que saibam alguma coisa de contabilidade" (Entrevista G: 103).

Este confronto com a prática faz com que se manifestem contradições latentes, que traduzem conflitos de perspectivas e estratégias, alguns deles já presentes aquando da construção dos planos curriculares, passando agora a ganhar validade o reforço duma lógica de descentralização que lhe é conferida pelos contributos locais e sectoriais, dados à reformulação dos perfis formação/profissional.

Este modo de relação entre a escola e o contexto de trabalho, traduz-se por um atender às necessidades do sistema económico por parte das instâncias educativas, articulação que se encontra facilitada quer pelo carácter local e regional do projecto, quer pela capacidade de autonomia da própria escola. Aparece esta articulação reforçada no plano pedagógico quer pela "frequente" articulação da experiência do contexto de trabalho com a parte curricular da formação (Quadro 7.11), quer ainda pela abordagem "pluridisciplinar" (Quadro 7.12) das experiências de trabalho desenvolvida e acompanhada pelos professores.

Outras duas circunstâncias aparecem ainda como facilitadoras da aproximação entre a escola e a empresa. Os alunos, enquanto actores principais e

fundamentais de todo este processo, têm na P.A.P. - Prova de Aptidão Profissional - uma (primeira) oportunidade de aproximação à empresa, conforme o confirma o Director Pedagógico. Por outro lado os próprios empresários "têm alugado o nosso auditório para fazer congressos" (Entrevista H: 117), o que permite à escola retribuir serviços e condições de apoio logístico aos empresários.

Os "aspectos mais críticos" surgem no campo da gestão pedagógica, que na opinião dos professores contactados, resultam de "não haver reuniões de preparação com as empresas de modo a ajustar o currículo às práticas de contexto de trabalho", e da "pouca disponibilidade de tempo dos professores" (Quadro 7.10), que acaba por "impossibilitar os professores de se reunirem, e a partir daí aproveitarem a prática do contexto de trabalho como recurso educativo" (Quadro 7.13). Este constrangimento da disponibilidade do tempo do corpo de formadores resulta do regime de funcionamento e contratação das Escolas Profissionais, a que já noutro lugar fizemos referência.

7.3. Concepção e organização da formação em contexto de trabalho.

Para além de conhecermos os elementos estruturantes da formação em prática real, é também nossa preocupação investigativa conhecer o modo como é pensada, organizada e operacionalizada a formação.

As conversas que tivemos e os documentos que consultámos permitem-nos tipificar as modalidades de prática em situação real de trabalho do seguinte modo:

- Visitas de estudo, enquanto modelos exemplificativos do que se ensina na sala de aula, ou numa perspectiva mais interdisciplinar, permitir aos alunos um conhecimento da realidade que irão defrontar quando concluírem a sua formação.
- Recolha de dados, necessários especialmente ao desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional (P.A.P.).
- Por último o estágio terminal, que se caracteriza pelo tomada de responsabilidade dos formandos, e efectuado nos 2º e 3º anos.

Confrontada com a hipótese da prática pedagógica da alternância fazer do contexto de trabalho um recurso educativo, a directora da escola claramente mostrou a sua posição:

"Não estou de acordo com o estágio no 1º ano, nem tão pouco com a aprendizagem em alternância no 1º ano. (...) Sou contra o estágio no 1º ano e contra a formação em alternância. Admito-a e acho razoável no 2º ano em alunos que não tenham módulos em atraso, em alunos que nos dêem garantias junto do empresário de alguma qualidade, em que se possa confiar, pois para além da aprendizagem eles vão dar uma boa imagem deles e da Escola." (Entrevista G: 101)

Mobiliza em defesa destas suas afirmações a experiência que teve no I.E.F.P. na prática do Sistema de Aprendizagem, em que "os alunos no 1º ano ou não tinham: "formação teórica suficiente para irem para o mundo do trabalho, (...) ou mostrando apetência para o trabalho os empresário aliciavam-nos, e eles desistiam do curso." (Entrevista G: 100). Reforça os seus argumentos o facto da generalidade dos formadores do posto de trabalho não terem formação pedagógica adequada, nem para acompanhar nem avaliar os formandos. Lamenta ainda a escassez de tempo que os alunos têm para se dedicarem ao estágio "só no 3º ano é pouco (...) porque com as 3600 horas teóricas que temos que dar na escola dificilmente conseguimos dar mais estágio e isso, torna-o pouco aliciante para o empresário" (Entrevista G: 101), embora os alunos em função dos objectivos que lhe foram propostos, tenham achado o tempo suficiente (89,5%) (Quadro 7.9). Partilha esta posição outro empresário que afirma:

"Eu penso que é mais produtivo o estágio final. (...) Eu tenho lá uns estagiários (...) e sinto que são uma espécie de *fogos-fátuos*. (...) De repente a gente dá conta de que eles estão na empresa e passados uns dias desaparecem, (...) para depois passados seis meses voltarem a aparecer" (Entrevista J: 132).

Esta posição tem como pressuposto implícito a afirmação do saber teórico sobre o prático, assente num radical dualismo de conhecimentos e lugares, onde se deve no primeiro, acumular o máximo de conhecimentos possível, guardar tudo o que a escola lhe pode transmitir, para depois na empresa fazer um "estágio efectivo" (Entrevista J: 132).

A Formação em contexto de trabalho toma aqui e inequivocamente o sentido de estágio terminal, a que o aluno tem acesso após ter cumprido a parte teórica do curso, numa perspectiva "adicional" ao plano de formação. Mesmo quando é possível fazer estágio no 2º ano, o acesso a ele está balizado por critérios de mérito, aos "alunos do 2ª ano que não tenham módulos em atraso, (...) e que dêem garantias junto dos empresários de alguma qualidade, (...) e que se possa confiar que vão dar uma boa imagem da escola", ou então para

operacionalizar a vertente de continuação de estudos "para que no 3º ano fiquem com tempo para se prepararem para o acesso ao ensino superior" (Entrevista G: 99), que no universo dos nosso inquiridos se aproxima dos 42,1%, correspondendo 50% àqueles para quem o emprego é o primeiro objectivo (Quadro 7.5). Para estes últimos as suas expectativas optimistas, de acordo com as suas justificações: "[a escola] preparou-me para o futuro (...). Sinto-me preparada para ingressar no mundo do trabalho; para desempenhar determinadas funções para as quais fui minimamente preparada; bem preparada". Tendo mesmo um aluno justificado o seu optimismo, com o facto de ter arranjado emprego ainda durante o tempo de escola. Revela este grupo de alunos uma representação positiva do contexto de trabalho, e principalmente do período de estágio

A ida e a permanência em situação de prática real, (estágio) está dependente da opção do aluno em querer, a prazo imediato, continuar os estudos, ou em querer seguir para o mundo do trabalho.

Aos alunos do terceiro ano, que fazem o estágio nos meses de Junho, Julho e parte de Agosto, só lhes é permitido o acesso depois de terem feito e apresentado primeiro a P.A.P., que termina aproximadamente nos meses de Abril /Maio. Esta opção deve-se ao facto das empresas apresentarem solicitação atraentes aos alunos que frequentam os estágios, e estes acabarem por não voltarem mais à escola, deixando por tal motivo o curso inacabado, devido ao incumprimento, ou de todo o elenco modular, ou por não apresentarem a P.A.P. Semelhante procedimento resulta em parte da localização geográfica, porque:

"Uma escola que está numa terra pequena onde não havia centro de emprego, onde não havia ninguém com formação intermédia, tem um grande procura de formação, (...) os empresários não tinham gente qualificada e nós beneficiamos dessa situação (Entrevista G: 102) .

A testemunhá-lo está o facto de 94,7% dos alunos não terem frequentado nenhum curso de formação profissional (Quadro 7.6), apesar da grande disseminação de cursos, que houve em anos anteriores, promovidos pelo I.E.F.P.

Perceber-se-á ainda melhor, o facto dos alunos encararem o estágio na perspectiva do emprego, ou como oportunidade próxima dele, se a este quadro de absorção favorável de mão-de-obra qualificada, adicionarmos a coincidência de pontos de vista, tanto da escola como dos empresários de se satisfazer "a necessidade de uma pessoa para ocupar um lugar" (Entrevista G: 102). Estabelecido o contacto com as empresas, e aferido o interesse da mesma em receber estagiários, o Coordenador do respectivo curso analisará a necessidade da

empresa e "verá a que a que nível é, (...) e o que a pessoa poderá fazer em termos desse posto de trabalho" (Entrevista H: 113).

Configura esta situação o aluno que assume no seu posto de trabalho a responsabilidade da tarefa que executa, identificando-se mais com o estatuto de um trabalhador profissional (84,2%), do que como formando (15,8%) (Quadro 7.7).

Esta aproximação, de pendor adaptativo, ao mundo do trabalho, apresenta-se como uma forma próxima do modelo da aprendizagem, uma vez que coloca o jovem em situação directa de produção, muito vinculado à necessidade imediata da empresa, e ao posto de trabalho, apesar de toda a formação decorrer e pretender um espectro mais largo.

Sendo os programas de formação dos respectivos cursos elementos estruturantes da relação da escola com o mundo do trabalho, este torna-se pela prática, e na medida em que operacionaliza em parte o plano de formação, também um elemento estruturador dessa relação. Tal circunstância coloca a escola numa situação de ter de se confrontar e até certo ponto abdicar da "sua" lógica formativa, para procurar e integrar uma "outra" lógica, também ela formativa, partilhada e desenvolvida no contexto de trabalho, como parte integrante do processo de formação.

Estamos assim, perante um momento de descentralização e de confluência de lógicas, uma vez que a lógica da escola é uma lógica didáctica que caracteriza o ensino e, cuja fecundidade é fundamentalmente o de transmitir aquilo que é saber acumulado. Por seu lado, o contexto de trabalho, o espaço produtivo, caracteriza-se por ser uma lógica de "acção"

"centrada no produto, que procura detectar e irradiar o que poderia ser prejudicial à realização dos seus objectivos e ao seu funcionamento. Aplica-se sempre a objectos complexos, pluridisciplinares que nós identificamos como produtiva" Pelpel (1989).

O quadro (7.3) que a seguir apresentamos procura evidenciar as lógicas que presidem a cada uma das fases do processo formativo, na qual organizamos as actividades desenvolvidas pela escola.

Lógica(s) Subjacente(s) à Organização das Actividades Formativas

Quadro 7.3

Fases	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase
Local	Escola	Escola	No contexto de trabalho - empresa)
Actores	- Alunos - Professores - Técnicos	- Alunos - Professores - Técnicos - Profissionais	- Estagiários - Profissionais - Técnicos - Professores Acompanhantes
Estratégias	Aquisição de conhecimento e métodos	- Enriquecimento do ensino. - Simulações P.A.P. (Preparação) para Estágio	Participa ou assume funções de responsabilidade nas tarefas que executa
Lógicas de Formação	Didáctica (clarifica o que se ensina, via transmissiva.)	A Fase da didáctica mais o momento de descoberta (heurística)	Produtiva (realização na produção. Este momento já está condicionado por constrangimentos da Produção: tempo, meios, etc.

Adaptado de Schwartz

Embora com momentos de incidência diferentes, perpassam o processo formativo uma lógica essencialmente didáctica, numa 1ª e 2ª fases, e marcadamente "produtiva", na última fase, ou de modo mais rigoroso, quando a relação com o contexto de trabalho é mais próxima, o que não tem forçosamente que acontecer apenas na parte final do curso, como o protagonizam vários dos intervenientes no processo.

Semelhante constatação não significa que uma destas lógicas, se reduza à outra ou se substitua pela outra. Cada fase comporta a sua própria lógica. Sem excluir nenhuma, "a lógica da formação funcionará como um *interface* entre a lógica didáctica e a lógica da acção (...) possibilitando, numa visão sistémica, compreender como é que certos elementos podem mudar de sentido e de função¹⁴⁴ a partir do momento em que eles são integrados numa lógica de formação (Pelpel, 1982:14).

¹⁴⁴ O facto do formando executar uma tarefa que não lhe é remunerada, poderia ser entendido como aproveitamento de mão-de-obra barata. Todavia como na circunstância ele está enquadrado numa lógica de estágio, tal facto é pensado como uma mais valia formativa.

Procuramos com a figura 1 explicitar esse *interface* das diferentes lógicas subjacentes às diversas fases do processo formativo, que o quadro nº 7.3 apresenta de um modo compartimentado.

Este sentido integrador da lógica da formação manifesta-se também no plano institucional, porque colaborar e, ou participar num projecto que não é

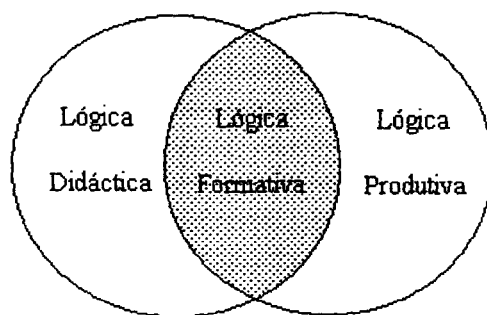


Fig. 1

exclusivamente seu, acabando por não ter todo o poder, ou pelo menos ver-se diminuída de algum, põe à prova a maior ou menor capacidade de flexibilidade que é exigida a toda a organização formativa que pretende desenvolver um projecto em regime de parceria. O contexto de trabalho extravasa pois, o seu sentido "topológico" para uma dimensão construída pelos parceiros sociais numa confluência de lógicas diferenciadas, eventualmente antagónicas, com o objectivo de construírem em comum um projecto de formação. Não o deveremos apenas entender como um tempo e um espaço de formação da prática "real" (Normativo1/89), exclusivo do formando, circunscrito às actividades que ele desenvolve fora da escola, mas um contexto que resulta "de processos que envolvem diferentes parceiros sociais (...) num sistema espaço-temporal construído" (Fonteneu,1993). Só o enquadramento de uma abordagem sistémica nos permitirá compreender como as relações estruturadas (ou não), entre a escola e o contexto de trabalho expressam a participação e o empenhamento dos diferentes actores no projecto formativo, porque como diz Duaron (1993) "o contexto de trabalho quando entendido numa perspectiva qualificante não se pode resumir a uma justaposição, nem a uma associação de lógicas dos diferentes parceiros sociais, mas deve procurar a integração destas duas lógicas".

7.4. A Prova de Aptidão Profissional, prática simulada ou "serviço prestado".

Começaremos por recordar que esta prova não é uma originalidade no plano de formação das escolas profissionais, uma vez que já constava como elemento constituinte do processo de avaliação dos cursos técnico-profissionais como consta do Despacho Normativo nº 142/84 (22.8.94): "o curso culminará com a Prova de Aptidão Profissional a organizar por um júri a nomear para o efeito".

Tal circunstância não lhe retira o mérito de ser inovador o modo como ela é concebida e entendida, já não como "exame final" do curso, mas como um "projecto pessoal, o qual deve ser estruturante do futuro profissional do jovem. Centrado em temas e problemas perspectivados pelo aluno (...) cujo desenvolvimento do projecto implica uma estreita ligação com o contexto de trabalho" (Portaria 423/92 de 22.5.92). Trata-se então de um projecto que mobiliza os vários saberes no confronto reflexivo entre a teoria e a prática. Enquanto projecto pessoal, ele revela "um total envolvimento por parte dos jovens e dos professores" (Entrevista, G: 106); torna-se num projecto globalizador da formação adquirida, da experiência vivida e dos problemas equacionados.

A prática pedagógica desta escola confere a esta prova uma perspectiva de prática simulada "que nós procuramos que seja o mais real possível", colocando-se de modo autónomo em relação à estadia em contexto de trabalho, pois inclusivamente a antecipa.

Daí que quando inquiridos os alunos, se o contexto de trabalho tinha sido um contributo positivo para a realização do projecto de aptidão profissional, apenas 21,1% o considera "muito importante", como se vê no quadro abaixo; aduzindo entre outras razões que "não teve nada a ver com o que fiz no estágio; o trabalho que efectuei no estágio não foi utilizado na P.A.P. Não, porque a empresa em que fiz o estágio era muito diferente daquela em que baseei a minha P.A.P."

Contributo Contexto de Trabalho para a P.A.P.

Quadro 7.4

Contrib. do estágio para a P.A.P.	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito importante	1	8	21,1
	2	12	31,6
↓	3	5	13,2
	4	5	13,2
Pouco importante	5	8	21,1
Total		38	100,0

Verificamos que há uma relação equívoca e distante entre a P.A.P. "que devia implicar uma estreita ligação com o contexto de trabalho" e o estágio (Portaria nº 423/92). Ficam reduzidas as suas funções a um instrumento teórico de consulta que se "poderão constituir bons elementos para a biblioteca (...); procuramos que não seja um papel morto, mas que seja um papel activo" (Entrevista G: 107).

Por sua vez a maior parte dos alunos, acentua a sua função como instrumento de avaliação pois "através dela podermos saber se adquirimos ou não todos os conhecimentos ao longo dos três anos".

Os empresários afirmando a possibilidade de interligação entre a P.A.P. e a prática em contexto de trabalho, não deixam de sublinhar que o mais importante é o "que ele viu no momento em que esteve na empresa" (Entrevista I: 121). "De qualquer forma, penso que o teste "in loco" das capacidades intrínsecas reveladas pelo estagiário e, também pelos conhecimentos técnicos que ele adquiriu, é que vão fazer com que ele tenha uma opinião definitiva acerca da pessoa que ele ali tem, e daquele, enfim, futuro empregado num trabalho dele ou de outrem" (Entrevista L: 141). O âmbito regional e local e a proximidade das relações entre a escola e os empresários pode retirar a necessidade de fazer fé na prova de Aptidão porque "se o empresário for bem formado e quiser, de facto, recolher o melhor candidato, o que tem de fazer é ir à escola, porque até por vezes um óptimo candidato para uma determinada função não é o mesmo que para outra função." (Entrevista J: 133).

A preocupação de contrariar o "distanciamento" entre a P.A.P. e a situação real de trabalho leva, por parte dos responsáveis, à preocupação permanente e constante que os projectos desenvolvidos o sejam com base "em empresas reais (...)" o aluno tem que ir à empresa buscar dados" (Entrevista H: 115).

Nalguns casos o projecto entrava os limites da prática pedagógica para responder a solicitações dos empresários que "se vem à escola e querem fazer um

logotipo, nessa latura apresentamos-lhe um aluno no curso de Comunicação, ou se pretende fazer um estudo de mercado apresentamos-lhe um aluno de outro curso" (Entrevista H: 115). Conforme prevê o protocolo (Doc: 148), o desenvolvimento destes projectos, mesmo quando configuram a modalidade de "prestação de serviço" alarga o sentido do contexto de trabalho, pois liberta-se do condicionalismo "in loco", espacial, para o projectar para fora do espaço físico da empresa, através do desenvolvimento de projectos, que afinal são da própria empresa. É, aliás, uma outra forma de não reduzir a participação entre a escola e a empresa à alternância, e que se inscreve noutras modalidades de fazer formação em contexto de trabalho. Será oportuno realçar, que das modalidades educativas mais utilizadas pelos alunos em contexto de trabalho, recebe o 1º lugar a "colaboração em projectos" logo seguido dos "estágios" (Quadro 7.8).

Acresce ainda, que esta modalidade de alternância "alternada", permite que o empresário, ou responsável pela empresa, ou a quem interessa o projecto, comece a conhecer o aluno e o seu trabalho, convertendo-se esse contacto numa previsível aquisição de um lugar para estágio. Antes eventualmente do aluno começar a estagiar, o empresário já o começou a conhecer e a acompanhar, acabando por ser envolvido no processo de formação, e passar mais tarde a constituir júri da própria prova. Esta apresentação antecipada da P.A.P. pode-lhe conferir um sentido propedêutico a uma estadia mais prolongada (estágio) em contexto de trabalho.

É sem dúvida mais um modo de reforçar a aproximação entre a escola e o sector económico, mas este tendo como actor o próprio formando e, como elemento mediador a qualidade do seu trabalho. De tal modo, que esta prova constitui para o formando um elemento de currículo pessoal importante, valendo-lhe como "cartão de visita", ou como o designava um empresário "uma carta de recomendação", que poderia servir ao aluno "como prova curricular", indo ao ponto de sugerir, que: "quando fosse pedido o estágio, fosse fornecida a Prova de Aptidão Profissional (...) porque acho que a escola devia dá-la a conhecer aos empresários" (Entrevista L: 141).

A escola poderia rentabilizar, com vantagens para a escola e para o formando, esse recurso educativo se não se limitasse a utilizá-lo apenas, como instrumento de aferição de conhecimentos, mas transferisse, esta e outras informações, e as enviasse aos empresários e às demais entidades. Parece-nos neste caso um tanto limitativo uma certa desvalorização da P.A.P. em relação ao estágio, pois nem sempre foi prática pedagógica na escola, na medida em que: "o ano passado foi a 1º vez que se fez a P.A.P." (Entrevista, G: 106).

7.5 A Alternância e algumas das suas representações

Completando as perspectivas anteriores, prece-nos ainda oportuno abordar a questão da alternância dos ponto de vista das representações que delas têm os formandos. Sem querer ser exaustivo, e socorrendo-me quer de conversas informais, quer sobretudo no que deixaram transparecer ao longo do questionário, os formandos têm uma opinião positiva da prática em contexto de trabalho, dando particular relevo ao estágio. As suas opiniões centram-se sobre: os estágios, as boas condições de trabalho, e da relação da teoria e da prática. Ilustraremos o que estamos afirmar transcrevendo algumas dessas opiniões:

- "Aprendi novas coisas, e aprofundei conhecimentos"
- "Alternância é um outro modo de aprender, mais interessante";
- "Foi-me útil porque me permitiu obter experiência profissional".
- "A alternância permitiu-me experiência profissional, aplicação de conhecimentos respeitantes ao curso, e a relacionar-me com outras pessoas e estabelecer outros contactos"
- "Porque o ambiente de trabalho entre todos foi bom e o material para realizar as funções necessárias estava em boas condições"
- "Foi uma boa preparação para a integração no mundo do trabalho"

(Inquérito aos alunos pergunta 3.19)

Estas opiniões dos alunos expressas em modalidade de resposta aberta, quando lhes foi perguntado "quais os aspectos mais positivos durante a formação em contexto de trabalho" podem-nos fazer coincidir nalguns aspectos. Uma vez mais afastam a irredutibilidade das lógicas formativas, apesar da organização espaço-temporal ter um papel de grande importância. Os espaços escola/ contexto de trabalho que são por vezes opostos - em ambos se fazem coisas diferentes -, são por outro lado complementares, pois as aprendizagens não se fazem apenas na escola.

Nesta visão "representativa" da escola, o que emerge não é um conjunto disperso de dados, o professor, as notas, do curso, mas uma representação "gestáltica", construída por aprendizagens, por finalidades, e por diferentes, mas complementares, lugares de formação. A uma visão parcelar e "curricular" da escola e da formação, contrapõem uma representação integrativa do processo, que agrupa finalidades, ritmos, e aprendizagens diferentes. Efectivamente as práticas de modalidades alternantes contribuem entre outros aspectos, para uma

visão optimista da escola, que resulta de algumas mudanças que passaremos a registar. Uma delas atinge a própria componente relacional do acto pedagógico, na medida em que tranforma a natureza dessa relação, conforme o confirmaram os professores ao declararem que a sua relação com os alunos, depois destes regressarem de estágio, se tornou mais adulta (87,5 %) (Quadro 7.14), o que expressa uma maior maturidade. Estas alterações de carácter socio-pedagógico são em parte o resultado da valorização socio profissional, possibilitada e experimentada em tempo de estágio.

Estas novas relações e experiências permitem-lhes, não apenas serem reconhecidos como alunos da escola, mas como alguém a quem se pode confiar responsabilidades profissionais. Evidenciam, de facto, um crescente grau de autonomia, revelada pela gestão do tempo mais flexível e portanto mais autónoma, que o leva cada vez mais à progressiva emancipação da própria escola, contribuindo a situação de alternância para se tornar actor, para além do seu processo de formação, em situações sócio-profissionais. A mudança de estatuto, e de papéis, a desempenhar, confirmam a sua passagem de aluno (dependência), à de profissional (autónoma).

Análise dos dados — E. P. S. M.

Questionários aos Alunos

Quadro 7.5

Perspectivas dos Alunos

Expectativa do aluno	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Emprego	19	50,0
Continuar estudos	16	42,1
Ambas	3	7,9
Total	38	100,0

Quadro 7.6

Frequência de Cursos de Formação Profissional

Frequência de outros cursos profissionais	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Sim	2	5,3
Não	36	94,7
Total	38	100,0

Quadro 7.7

Estatuto do Formando

Estatuto assumido em c. t.	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Formando	6	15,8
Um trabalhador (profissional)	32	84,2
Indiferente	0	0,0
Total	38	100,0

Quadro 7.8

Modalidades da Organização da Formação

Modalidades em cont. de trabalho	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Visita	3	7,9
Colaboração Projectos	18	47,4
Estágios	17	44,7
Total	38	100,0

Quadro 7.9

Duração do Estágio

Duração estágio em função dos obj.	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Excessivo	1	2,6
Suficiente	34	89,5
Insuficiente	3	7,9
Total	38	100,0

Questionários aos Professores

7.10

Aspectos Críticos Relativos aos Formadores

	Escala								
	+ crítico → - crítico								
	1			2			3		
	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.
Pouca sensibilização para os actuais desenvolvimentos do mundo económico	3	18,8	18,8	6	37,5	56,3	6	37,5	93,8 *
Pouca sensibilização para a contribuição potencial da prática do trabalho como parte do currículo	2	12,5	12,5	6	37,5	50	7	43,8	93,8 *
Por ser incompatível com a disponibilidade dos professores	8	50	50	2	12,5	62,5	0	0	62,5 *a)
Por não haver reuniões de preparação com a empresa, de modo a ajustar o currículo às práticas do trabalho	8	50	50	3	18,8	68,8	1	6,3	75,1 *a)

* Não respondeu - 1

a) A diferença para os 100% deve-se à opção não ter sido sempre escolhida.

Quadro 7.11

Articulação da Experiência do Contexto de Trabalho com o Currículo

	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Frequentemente	1	11	68,8
↓	2	1	6,2
	3	2	12,5
	4	2	12,5
Nunca	5	0	0,0
Total		16	100,0

Quadro 7.12

Abordagem Curricular

	Freq. absoluta	Freq. Relativa
Disciplinarmente	5	31,2
Pluridisciplinarmente	10	62,5
Ambas	1	6,3
Total	16	100,0

Quadro 7.13

Aspectos Críticos da Coordenação

A impossibilidade dos professores se reunirem e planificarem a estadia em contexto de trabalho e a partir daí aproveitarem a prática desse trabalho como recurso educativo	81,3 %
Dificuldades de dispensar o formador durante o período lectivo para frequentar curso de práticas de contexto de trabalho	75 %
Os formadores não se encontram suficientemente motivados para frequentarem cursos práticos em contexto de trabalho	12,6 %

Quadro 7.14

Influência do C.T. nas Relações Professor/Aluno

Maior maturidade	Freq. absoluta	Freq. Relativa
Sim	14	87,5
Não	1	6,3
Sem experiência	1	6,3
Total	16	100,0

Dados referentes às duas escolas

Quadro 7.15

Composição Etária

Idade	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
[16, 20]	69	87,3
> 20	10	12,7
Total	79	100

Quadro 7.16

Composição por Sexos

Sexo:	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Feminino	34	43,0
Masculino	45	57,0
Total	79	100,0

OBSERVAÇÕES FINAIS

- **Para uma (re)leitura dos dados**

Nos pontos anteriores demos conta do modo como foi conduzida a investigação.

Pretendemos agora, de uma forma sucinta e tão sistemática quanto possível, destacar algumas observações que se foram tornando explícitas, ou até permaneceram ocultas, ao longo deste processo.

Voltaremos a lembrar o que dissemos inicialmente aquando da selecção das escolas que se tornaram objecto de estudo. Não as aceitamos como uma amostra representativa das escolas profissionais e muito menos da globalidade das escolas do mesmo ciclo com cursos vocacionados para a vida activa, o que nos leva antecipadamente a rejeitarmos qualquer tentativa de generalização. Semelhante tentação esbarra, quer perante a diversidade dos contextos que cada uma das escolas representa, quer ainda pelo reduzido universo de dados que caracteriza o próprio estudo de caso, prevalecendo mais a compreensão do que a validade extensiva dos mesmos.

Não enjeitamos, todavia, que algumas das observações a que chegamos possam verificar-se noutras escolas, e que até no plano interrogativo possam constituir possíveis hipóteses de trabalho.

Assim sendo, e adicionando a estes constrangimentos os limites impostos pela própria metodologia, parece-nos ainda, apesar de tudo, haver espaço para formularmos algumas observações.

- **Perspectiva Institucional**

Uma primeira constatação permite-nos aceitar que a ligação ao contexto de trabalho foi sempre um dado que esteve presente no processo educativo, particularmente no ensino Técnico-profissional, atravessando as diferentes reformas, e assumindo progressivamente um papel formativo.

Regista-se por outro lado, o crescente interesse da sociedade civil¹⁴⁵ em participar neste tipo de ensino. Se na reforma de 48 apenas um "pequeno grupo de entre o patronato se preocupava com a formação profissional dos seus trabalhadores", a reforma de 83 com a criação do ensino Técnico-profissional, ainda que não admitisse a participação de outros actores sociais, fez uma certa abertura aos departamentos da administração (C.C.R.; M.E.S.S., etc.). Um maior grau de participação chega mais tarde, a partir de meados da década de oitenta, com a criação de outros modelos de formação: Sistema de Aprendizagem e Escolas Profissionais, em que os parceiros sociais têm estatuto de "decisores", intervindo quer no levantamento das necessidades, quer, em alguns casos, na definição do plano de estudos, quer ainda na (re)definição dos perfis profissionais dos cursos.

É o reconhecimento do contexto de trabalho como espaço formativo, impondo à escola uma certa descentralização institucional, necessária à colaboração com outras entidades ou organizações, que se constituem por isso mesmo como parceiros do acto formativo. Acontece, deste modo, criar-se no interior do próprio processo educativo um espaço de participação e de negociação entre os respectivos actores que participam no processo formativo. A complexidade e a riqueza resultante deste tipo de relações, que perpassam o campo formativo, levam-nos a pensar o contexto de trabalho para lá da simples empiricidade dos sentidos, que o restringem ao seu sentido topológico, circunscrito ao lugar onde o formando desempenha as suas actividades fora da escola. Pelo contrário, ele surge como o produto de um conjunto de processos ou de iniciativas, que congregam os diferentes parceiros sociais num sistema espaço-temporal construído, como resposta à necessidade de formação e, onde cada actor sabendo o papel que desempenha "decide sair da sua lógica formativa para criar uma outra lógica" (Fonteneau, 1993:30) sendo o formando o centro dessa descentralização de lógicas e de processos formativos.

Os dois casos que analisamos ao longo das entrevistas, evidenciaram essa forte interacção entre a escola e os responsáveis pela formação em contexto de trabalho, e que os formandos confirmam com uma representação positiva do tempo que aí passaram na formação, como o registamos anteriormente.

¹⁴⁵ Esta expressão, que não aparece no enunciado discursivo de nenhum dos textos legais (Decreto-Lei nº 26/89 e Decreto-Lei nº 70/93), passa dum caracterização tipológica (art.º 5º Decreto-Lei nº 26/89), para assumir um significado genericamente ainda mais abrangente, "podem ser entidades promotoras das escolas profissionais quaisquer entidades públicas ou privadas" no art.º 7 do Decreto-Lei nº 70/93.

Seja-nos então permitir concluir que a alternância não é apenas um processo pedagógico, ou um mecanismo de inserção social, mas é também uma forma de relação, de descentralização institucional, "que não se preocupa apenas com as aprendizagens particulares, mas também com as relações entre as instituições segundo modalidades associativas" (Lerbet, 1993:72); ganha deste modo sentido falar-se duma alternância associativa.

Também ficou para nós claro que é nesta capacidade e necessidade de descentralização que se afirma a autonomia da escola, como resultado duma crescente "articulação horizontal (...) que permite a ligação ao contexto de trabalho e a preparação para uma inserção profissional bem sucedida" (Azevedo, 1991:69). Referimo-nos neste caso, às escolas profissionais, na medida em que todo o processo de negociação da formação em que a escola está envolvida com os parceiros sociais, reclama da administração central maior espaço para a decisão.

Em jeito de corolário, diríamos que a ligação ao contexto de trabalho é uma necessidade educativa, e imperioso se torna pois, desenvolvê-la. As entidades responsáveis pelas políticas de educação/formação (M.E.), têm de compreender, e fazer compreender, que uma parte da formação se tem de fazer em contexto de trabalho (empresas, serviços etc.), há por isso que promover medidas institucionais junto dos diversos sectores de actividade, criando incentivos que levem esses sectores da vida económica a colaborar e a participar em iniciativas de carácter educativo/formativo.

- **Do ponto de vista Pedagógico.**

As Práticas educativas na relação da escola com o contexto de trabalho.

Os dados que recolhemos do modo como estas duas escolas organizaram a formação em contexto de trabalho, e as modalidades que privilegiaram, permitem-nos concluir da natureza da ligação entre a escola e o contexto de trabalho. Verificamos tratar-se duma formação temporalmente localizada e datada, assumindo diversas formas: visitas de estudo, experiências de trabalho, observações, recolha de dados, realização de projectos, e com maior evidência estágios. O seu período de duração, com finalidades pedagógicas diferentes, depende da negociação havida entre a escola e os parceiros sociais, negociação essa que não nos pareceu condicionada por qualquer situação prévia de regulamento. A negociação com a empresa, em qualquer dos casos que analisámos, estabeleceu-se em regime de liberdade e de aceitação mútua, em que

a empresa se disponibilizou a assegurar a formação, consubstanciando-se essa negociação num contrato de estágio, que tem como pressuposto o aprofundamento e o desenvolvimento daquilo que Marques (1994) chama "partenariado sócio-educativo". Foram as escolas que protagonizaram as negociações, assim como a elas coube também a responsabilidade da formação, e à empresa uma cota de co-responsabilidade.

No caso das escolas que seguimos, o desenvolvimento das relações de parceria não se esgotaram nas formas alternadas com que geriram a formação, mas desenvolveram ainda outros modos de colaboração, tais como: a participação dos representantes e dos técnicos das empresas na (re)definição dos conteúdos curriculares e sobretudo dos perfis profissionais, na formação na sala de aula, utilizando os espaços da empresa para o desenvolvimento de projectos, etc.

Do que observamos da prática da formação em contexto de trabalho duas finalidades parecem existir, embora não expressas com o mesmo grau de evidência, e mesmo até envoltas numa certa ambiguidade. Na primeira, a estadia em contexto de trabalho parece ter um objectivo prioritariamente **educativo**, pois trata-se fundamentalmente dum processo para ilustrar e complementar o ensino através da descoberta orientada do meio e da realidade. Estas práticas de trabalho, desenvolvidas em períodos intercalares de formação, e que alguns dos nossos entrevistados designaram de "mini-estágios" (Entrevista D:57), têm o mérito pedagógico de permitir uma gradual inserção do aluno no ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que reforça o evoluir do aluno para uma aprendizagem mais autónoma.

Num segundo momento, que em princípio corresponde à parte final do curso, destina-se prioritariamente a possibilitar aos alunos a preparação profissional que lhes permita serem actores no mundo sócio-profissional. Este período tem, em princípio, um maior tempo de duração, ao longo do qual o aluno desenvolve o seu projecto de aptidão profissional. Designaremos esta segunda etapa, e até porque nisso os textos legais são omissos, de "estágio pré-profissional", embora como vimos numa das escolas, os alunos se sentissem em estágio, assumindo responsabilidades de profissionais.

Constatamos também, que no cômputo geral, a permanência em contexto de trabalho em qualquer das escolas, mesmo para os alunos que repetiram a experiência de trabalho, por mais que uma vez, fica na maioria dos casos aquém de 1/3 do tempo total da formação, o que nos leva também a concluir que estas formas alternadas são mais centralizadas na teoria (ensino) que na prática.

Ambas as escolas fazem a formação em contexto real de trabalho, garantindo-nos que isso acontecia com todos os alunos, embora não sejam coincidentes no modo como o articulam com a prova de Aptidão Profissional.

Num caso os alunos reconhecem a importância do contributo dado pela experiência em contexto de trabalho para a concepção e elaboração e execução do seu projecto, enquanto a outra entende essa estadia como um "estágio terminal", assumido pelos alunos e pelos responsáveis, na perspectiva do emprego. Pensado este muito estritamente em ser "útil" ao empresário, o que talvez, mas não só, justifique uma taxa de empregabilidade superior a 40%, para os cursos de: Contabilidade, Comunicação e Informática, referente ao ano lectivo de 1993. Em contrapartida, há uma relação bastante "fraca" entre o contexto de trabalho e a P.A.P., a concluir pelo facto de muitos alunos já a terem feito quando do seu ingresso no período de estágio. Verificamos nesta escola uma coincidência bastante próxima entre a trajectória escolar e profissional, manifestada na preocupação constante de fazer formação para o "posto de trabalho", pelo que encontramos uma relação significativa entre esta situação e o facto de 84,2% dos formandos assumirem em estágio o estatuto de trabalhador profissional.

Este sentido marcadamente funcionalista de conceber e organizar a formação podemos explicá-la, com o que nos foi possível observar, quer a partir da formação dos elementos que constituem a coordenação pedagógica, que é exclusivamente técnica, quer pela sua experiência como formadores, estar mais ligada a modelos de aprendizagem do que a "projectos globais de formação".

No que respeita à P.A.P. deparamos com opiniões contraditórias, sobretudo da parte dos alunos, pelo facto de ela ser entendida como instrumento de avaliação. Para os empresários, o seu reconhecimento "tem pouco significado (...) a não ser para aqueles que estiveram envolvidos no processo", atribuindo-lhe todavia outras funções, que não a de reconhecimento de competências profissionais.

Não resta todavia, qualquer dúvida de que para os dois casos por nós abordados e, para todos os intervenientes, é sempre mais valorizado o período passado em contexto de trabalho (estágio) do que a Prova Profissional, ainda que para ambas as escolas, seja considerada peça de relevância a integrar o currículo do candidato. Além disto tornar-se um recurso educativo estruturador de diversos saberes, motivando e envolvendo de modo muito empenhado, quer alunos quer formadores, tanto na preparação como na discussão.

Reconhecem também os alunos, que a experiência em contexto de trabalho lhes foi muito proveitosa do ponto de vista da melhoria das competências

técnicas, mas também a realçaram como um momento de aquisição de outras competências, não profissionais, mas necessariamente estruturantes da formação técnica, onde concedem lugar de relevância "à comunicação com os outros, através do diálogo, da negociação e do trabalho de grupo". Este espaço de formação não é apenas um lugar de produção, ou um lugar onde se exercitam competências técnicas, mas potencia um valioso recurso que permite aos alunos a apropriação da realidade social.

Outros contributos, porém, parecem valorizar o processo educativo para as duas escolas estudadas. Todos os intervenientes são unânimes em reconhecer que o tempo passado em contexto de trabalho traduz um ganho de maturidade para o aluno quando volta à escola: "vem completamente diferente mesmo em termos de tarefas lectivas (...) são extraordinariamente interessados e motivados. (...) Eu preciso de saber mais disto, eu preciso de aprender aquilo porque lá nas empresas faz falta" (Entrevista A: 23). Concluiremos pois, haver ganhos não só motivacionais, que se fazem sentir na melhoria dos resultados escolares, mas também de carácter socio-educativo, pela interiorização de regras de convivência. Aprendem no fundo a relacionar-se com os outros, que traduz uma das finalidades da educação que é o Saber-Estar.

Uma outra mais-valia que a escola auferi do contacto sistemático com o contexto de trabalho, é o feed-back que obtêm sobre a adequação dos conteúdos programáticos às necessidades das empresas, ou mesmo sobre o próprio perfil profissional, que entretanto se possa mostrar desajustado e, quer uma escola quer a outra já procederam a alterações programáticas em consequência desse feed-back.

Quando iniciámos esta investigação, pensámos o contexto de trabalho, sempre como um recurso educativo potenciador de contratos úteis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, cujo protagonista central é o formando. Todavia verificamos agora, o que para nós é surpreendente, que este enriquecimento não é unidirecional, mas bidirecional. Não se verifica apenas no sentido da escola e do formando, mas também se desenvolve na própria empresa, como o testemunha um dos empresários por nós entrevistado:

"a formação dessa nova pessoa, tem criado também um sentimento de rejuvenescimento. (...) Permite que as pessoas ao darem trabalho ao formando reflectam um pouco em relação às próprias matérias e saberes sobre que vai incidir o trabalho de que são incumbidos os estagiários." (Entrevista E: 67-8).

Este relato levar-nos-ia a dizer que a responsabilidade de formar torna-se um processo de autoformação reflexiva, que marca os actores envolvidos no

processo de ensino aprendizagem, não só da escola mas também da empresa. Sem pretender sermos redundantes, diríamos que a empresa enquanto contexto de trabalho, enquanto espaço formativo, potencia a sua própria formação. A empresa (re)forma-se, formando, apesar de não haver coincidência, como já anteriormente fizemos notar, entre os objectivos e os ritmos da actividade da escola e do mundo do trabalho, - não são isomórficos - o que quanto a nós é pedagogicamente positivo. Um dos grandes contributos que esta situação oferece do ponto de vista formativo, sobretudo nos nossos dias, é o formando aperceber-se de toda uma cultura profissional, mais que uma vez realçada pelos nossos entrevistados, de modo a compreender e a valorizar a inovação científica e técnica e as suas consequências sociais, económicas e culturais.¹⁴⁶

Esta interacção entre a escola e o mundo do trabalho, mais concretamente a empresa, permitiu também uma mudança de atitude desta face aos "saberes escolares", normalmente por si desvalorizados dada a sua excessiva teorização, argumento que se começou a esvanecer, na medida em que os parceiros sociais foram intervindo nas reformulações curriculares e profissionais.

Chama-nos ainda a atenção o facto de parece haver um distanciamento dos professores em relação ao problemas e às iniciativas realizadas em contexto e trabalho, pois só 28,6% afirmam participar na sua organização, e apenas 19%, não sendo professor acompanhante, presta apoio ou visita os alunos em formação no exterior. A razão primeira de tal atitude, segundo os professores inquiridos deve-se:

- "à pouca sensibilização para a contribuição potencial da prática de trabalho como recurso educativo"
- "ao fraco conhecimento do mundo social e económico exterior à escola"

(Inquérito aos Professores, questão 8.1)

Os dados disponíveis não nos permitem verificar se haverá uma relação significativa entre o distanciamento, que parece verificar-se, e a formação de base, o estatuto¹⁴⁷ dos professores, eventualmente a sua idade, ou até mesmo a sua origem social. Mas sem dúvida que tal situação constitui um significativo constrangimento à valorização pedagógica da experiência em contexto de trabalho.

¹⁴⁶ Recordamos aqui, que este foi um dos aspectos que os alunos mais valorizaram na sua experiência de trabalho

¹⁴⁷ Aliás um dos nosso interlocutores, chamava-nos a atenção para o facto dos professores, "não terem experiência de empresa", e a sua pertença à "elite do país", e o facto de serem acompanhantes dos alunos da formação em contexto de trabalho, constituía uma boa oportunidade de formação (Entrevista B: 44)

Finalizamos este conjunto de observações, começando por lançar algumas reservas sobre o pressuposto de que a aproximação da escola ao mundo do trabalho denuncia o afastamento entre a escola e a vida. Na opinião de alguns, tal afastamento seria um dos motivos responsáveis pela falta de experiência dos jovens, o que leva a que estes sejam preteridos no mundo do trabalho.

Se alguma verdade pode haver neste pressuposto, o facto é que no contexto das escolas profissionais, a alternância não se esgota em modalidades de formação estreitas¹⁴⁸, visando objectivos e públicos limitados e, que normalmente se destinam a responder a situações de insucesso. Como recurso educativo, o contexto de trabalho, inscreve-se como uma estratégia de um plano de formação pessoal e profissional e, por isso, mobilizável em momentos considerados significativos do percurso de formação.

Como recurso que é, tem sobretudo um sentido prospectivo, criando, como vimos, condições de inserção no mundo do trabalho, ao potenciar experiências, competências profissionais e sociais, e construindo criticamente os valores de uma cultura do trabalho.

É uma estratégia que operacionalisa medidas de carácter preventivo, ao constituir-se em alternativa pedagógica e profissional ao de sucesso, "ao assegurar simultaneamente uma formação de base sólida, de nível suficiente e a ligação entre a formação escolar e a vida activa".¹⁴⁹

- **A emergência do contexto de trabalho como prática educativa**

O trabalho empírico realizado, permitiu-nos evidenciar a importância e o papel formativo de que se reveste a formação em contexto de trabalho no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no âmbito das relações entre o sistema educativo e o sistema económico.

Tivemos a oportunidade de destacar que esse contributo se concretiza em duas dimensões. Por um lado, permite adquirir competências sociais, na perspectiva do desenvolvimento pessoal e social, e por outro, através da experiência profissional, cria condições facilitadoras de transição da escola para o mundo do trabalho.

¹⁴⁸ E a testemunhá-lo estão os planos curriculares e o número de horas que suportam uma formação de três anos.

¹⁴⁹ CE (com), Crescimento, Competitividade e Emprego - os desafios e as pistas para entrar no Século XXI ("livro Branco"), Luxemburgo, 1993, p. 143

Aliás essa função facilitadora, referimo-nos aqui à formação inicial, que tem como um dos seus objectivos a transição dos jovens para o mundo do trabalho, surge-nos explícita nas suas palavras quando os inquirimos sobre os aspectos positivos da sua permanência em situação real de trabalho:

"Prepara-me para o mundo do trabalho".

"Obtem-se experiência profissional".

"Sinto-me preparada para ingressar no mundo do trabalho.

"O aluno que esteja nesta escola, quando vai para o mundo do trabalho, vai preparado para desempenhar determinadas funções para os quais se encontra minimamente preparado".

(Inquérito aos alunos 3.19; 3.28)

Esta função propedêutica que advém da experiência em contexto de trabalho, propicia atitudes e comportamentos face ao trabalho, que encaixam com as estratégias de selecção das entidades empregadoras (empresários) que privilegiam mais a qualificação do que a certificação.

Mas a par desta função de inserção, a formação alternada é igualmente potenciadora do desenvolvimento social e pessoal dos jovens, como o reconhecem os nossos interlocutores ao afirmarem que ela lhes permitiu:

"compreender melhor a sociedade e o mundo face às mudanças tecnológicas", (Inquérito aos formando; 4.1).

"Tomarem-se mais maduros" (D: 6).

"Desenvolver a capacidade de cooperar" (C:56).

"São extraordinariamente interessados e motivados" (A:23).

O contexto de trabalho como recurso educativo e o modo como ele se encontra estruturado no paradigma curricular das escolas profissionais faz destas um subsistema de oferta formativa capaz de combinar o "elemento educação para do desenvolvimento pessoal e social" com o elemento de "formação para o trabalho", permitindo assim garantir de facto a igualdade de oportunidades a todos os jovens, de seguir os estudos, quer nas áreas humanísticas, quer nas áreas tecnológicas, no pressuposto de haver instituições que lhes facultem o ingresso ao nível seguinte de formação.¹⁵⁰ Numa perspectiva polivalente e abrangente da formação, pensamos que estes subsistema de formação está a contribuir para que os jovens se apresentem mais capacitados no momento de ingresso da vida activa, com um conhecimento mais próximo do mundo do trabalho e das realidades

¹⁵⁰ Referimo-nos aqui aos mecanismos de ingresso nos Institutos Politécnicos

sociais, cimentado em experiências anteriores. Essas experiências de trabalho têm sem dúvida dois objectivos formativos em vista. Por um lado ajudarem os alunos a equacionarem os seus possíveis percursos profissionais e, por outro, facilitar a aquisição de conhecimentos sobre o mundo do trabalho e competências necessárias a uma mais fácil inserção. Para o primeiro já chamamos a atenção quando sublinhámos que a experiência de trabalho também tinha uma lógica prospectiva susceptível de contribuir para a construção de uma identidade sócio-profissional, através dum processo cuidado de orientação profissional.

Parece-nos haver aqui um argumento de grande incidência pedagógica que a adicionar aos anteriores, nos levaria a reafirmar a necessidade de uma prática de aproximação ao contexto de trabalho, que, nesse confronto com a realidade, em muito ultrapassa a clausura da escola, contribuindo assim, não só para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, como ainda tornar-se estruturante das suas futuras opções profissionais. Eventualmente esta problemática configuraria uma oportunidade de linha de investigação que permitiria esclarecer qual o contributo das experiências de trabalho (e da vida), desenvolvidas durante o sistema de ensino aprendizagem, para as futuras opções vocacionais/profissionais.

Numa cultura de crescente "invisibilidade", mutabilidade e precaridade de trabalho, é desconfortante fazer orientação profissional, pois é a própria dicotomia educação-trabalho que é questionada a partir do significado interno dos próprios termos, e não apenas da constatação da irredutibilidade da sua existência. A dicotomia já não significa apenas a existência de dois mundos, mas instalou-se no interior de cada um deles.

Perante as exigências duma sociedade "pós-industrial" ganha sentido o velho aforismo "non scuola sed vita dicimus" (não devemos aprender para a escola, mas sim para a vida), revelador de uma ordem sequencial desta dicotomia, educação-trabalho. Cada vez mais a permanente e contínua transformação tecnológica (e não só) do processo produtivo constrange a uma concomitância formativa, inspiradora duma formação inicial, que para além de esbater esse dualismo, seja indutora doutras posteriores formas: "formação permanente", "reconversão profissional", etc. É o próprio conceito de educação e trabalho que merecerão ser pensados e questionados a um nível mais profundo.

Por outro lado, e em aparente contradição com uma experiência formativa especializada, a flexibilidade dos perfis profissionais parece reforçar o valor duma educação geral e de uma cultura sólida e ampla,

capazes de construir, um espírito crítico e criativo, preparados para enfrentar as exigências competitivas da produção.

A própria precaridade do trabalho, a sua estreita (ou não) ligação ao emprego, assim como a diminuição do tempo gasto na produção e recurso a novas tecnologias, que se traduzem por uma redução de horas de trabalho, afirmam uma alteração na própria concepção de trabalho, e colocam à escola, que tem que formar o cidadão simultaneamente produtor e consumidor, desafios e problemas merecedores das preocupações de investigação.

Torna-se então um imperativo educativo que a Escola promova a prática de aproximação de jovens ao mundo do trabalho, pois assim ganhará sentido a "inserção da escola no meio", objectivo tão acarinhado pelas correntes que argumentam ser dever da escola reforçar o eixo da escola-democracia (desenvolvimento pessoal). Queremos, todavia, explicitar que este "meio" envolve inevitavelmente a realidade produtiva e económica.

Decorrendo entre nós a implementação da reforma educativa, desenhar-se-ia uma adequada oportunidade para reforçar essa aproximação, de modo muito particular (e não só) com a criação dos Cursos Tecnológicos, que configuram no seu plano curricular, a possibilidade de organizar "experiências de trabalho" e "estágios terminais", num quadro de autonomia que "permite à escola, aos professores e aos alunos definirem eles próprios uma parte substancial da sua experiência de formação"¹⁵¹. Teria interesse relevante investigar e compreender de que modo estas formações se constituem como contributos positivos de inserção no meio e de como este se potencia como recurso educativo.

As experiências de trabalho vividas em situação real acabam por constituir um conhecimento da realidade, de que não se deve privar o aluno, e que devem ser trazidas ao espaço educativo, para que numa dialéctica superadora se promova uma "nova aliança", cuja prática progressivamente procure esbater esta dicotomia entre o "mundo ilustrado e o mundo do trabalho"¹⁵².

¹⁵¹ M.E. 1993 - O Novo ensino Secundária - Perguntas e Respostas, p. 79

¹⁵² Santos, (B.), 1995 - Pela Mão da Alice - O social e o político na Pós-modernidade, Porto, Afrontamento, p.170

AGRADECIMENTOS

No final deste trabalho gostaria de convocar para um agradecimento, por uma cómoda ordem arbitrária, todos aqueles que das mais diversas formas contribuíram para a sua realização.

A todos os que se disponibilizaram para as entrevistas: Directores, Directores Pedagógicos, Empresários, Representantes das Empresas, Técnicos, Professores e Alunos, que possibilitaram a realização do trabalho de campo. De modo muito particular à Dr^a Salomé Rafael e ao Dr. João Rato, respectivamente directores da E.P.S.M. e da E.P.S, pela preciosa colaboração prestada na organização das entrevistas e pelas facilidades concedidas ao nosso trabalho nas suas escolas.

Aos colegas da Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento, com quem tem sido possível discutir estas e outras problemáticas, à luz das práticas pedagógicas.

Aos colegas de mestrado pelo contraste de pontos de vista, pela troca de opiniões, e sobretudo pelo tempo de caminho em comum.

À Maria Helena pelas constantes pressões, incentivos e ajudas em diferentes momentos da elaboração deste trabalho.

À Dr^a. Teresa Oliveira que sempre soube estar disponível para ouvir e pronta para ajudar.

À Dr^a. Margarida Marques pelo apoio prestado nos diferentes momentos do trabalho, pelas críticas oportunas e construtivas e pela problemática que me ajudou a equacionar.

Por último quero chamar a este grupo a Professora Doutora Teresa Ambrósio, não para cumprir qualquer ritual académico, mas para registar o apreço pela disponibilidade, pelo interesse e confiança sempre evidenciados na abertura de novos caminhos e no rasgar de novos horizontes, ao longo deste percurso.

BIBLIOGRAFIA

- ALALUF, (M.), 1984 - Système de Formation et Manque Réel d'Emplois, COMM, 21
- ALEMANY, (M.), 1990 - "Las Praticas en empresa: Hacia una Redefinición del Aprendizaje y del lugar de Formación"?, Revista de Educación, nº 293
- ALVES, (N.), 1992 - " Escolas Profissionais e sistemas de Aprendizagem: Duas propostas de formação em análise, Organizações e Trabalho - nº 7-8.
- ANTOINE, (F); Groot (A.); Tilman, (F), 1983 - De L'ecole à l'entreprise - Manual de la formation en alternance Alternância, Vie Ouvrière, Bruxelles
- ANTÓNIO, Almeida, 1992 - "A Formação Profissional como Instrumento de mudança," Organizações e Trabalho - nº 7-8
- ANTUNES, (Cunha), 1994 -"Educação Tecnológica", Educação Profissional Educação Tecnológica nº4 Julho de 94 - Educação Tecnológica Lisboa ISEFOC - Escola Profissional do Instituto Sindical de Estudos, Formação, Cooperação
- APPAY, (B.), 1989, Quelle main-d'Oeuvre pour demain? Une étude comparative France/Grand Bretagne, in: Revue Française de Sociologie, XXIX, 1988
- ARDORNO, (J.), 1989, Administration et Éducation, A.F.A.E., Paris
- ARROTEIA, (J. C.), 1991 - Análise Social da Educação, Ed. Roble, Lisboa
- AUBREY, (B) E BRUNO (T), s/d - Saber-Fazer Saber - A Aprendizagem da acção na Empresa, Lisboa, Instituto Piaget
- AUBRUN, SIMONE ET OROFIAMMA,ROSELINE, 1990 - Les Cmpétences de 3ª Dimension, Ouverture Professionnelle? CNAM. Paris
- AZEVEDO (J.) e Imaginário (L.), 1991 - "Uma Hipótese sem fundamento", Aprender, nº 13
- AZEVEDO, (J), 1990 - "Ensino Profissional/Tecnológico" Inovação, Vol. 3 nº 3
- AZEVEDO, Joaquim, 1991 - Educação Técnica. Anos 90, Lisboa, ASA
- BALL, (S.), 1989 - La Micropolitica de la Escuela - Hacia una teoria de la organización escolar, Ed. Paidós/Mec, Barcelona
- BANDOUX, (C.), 1990 - " Typologie des Analyses de la Culture des Etablissements", Revue Française de Pedagogie, nº 92
- BANDURA, (A.) 1980 - L' Apprentissage Social, Ed. P. Mardaga, Bruxelles

- BARATA, (M.), e Ambrósio (Teresa), 1989, Desafios e limites da Modernização, I.E. D., Lisboa**
- BARDIN, (L.), 1991 Análise de Conteúdo, Lisboa, Ed. 70**
- BEKOURIAN, (A.), (1991) - "Les Bilans de compétence: une approche sociologique de l'outil-notion", Education Permanente nº 108, Paris**
- BERBAUM, 1984 - Apprentissage et Formation, Ed. P.U.F., Paris**
- BERGER, (P.) et Luckman; Berger, (P.), (1991) - A Construção Social da Realidade - Sociologia do Conhecimento, Petropolis, Vozes**
- BERNARD, (M.), 1990 - (Dir) Sociologie de l'Éducation - Dix ans de Recherches, - INRP - Paris**
- BERTRAND, (Y.) et Guillemet, (P.)1994 - Organizações: uma abordagem Sistémica, Lisboa, Instituto Piaget**
- BILLARD, (I.), 1993 - "Le travail: une concept inachevé", Education Permanent, nº 116, Paris**
- BLANCHET, (A.); Ghiglione, (R.) Massonnat, (J.) e all, 1987, Les techniques D'enquête en Sciences Sociales, Paris**
- BOTERF, Le (G.), 1994 - "Modelos de Aprendizagem em Alternância na Comunidade: Cinco Desafios a Enfrentar", Formar, Revista dos Formadores, nº 10**
- BOUDON (R), 1979 - La Logique du Social, Paris, Hachette**
- BOUDON, (R.), (s/d) - Os Métodos em Sociologia, Lisboa, Ed. Rolin**
- BOUILLUT, (B.), 1980 - "L'Exploitation des stages en Entreprise",Éducation Permanente, nº 53**
- BOURDIEU, (P.) 1989 - O Poder Simbólico, Ed. Difel, Lisboa**
- BOURDIEU, (P.), 1987 - "Propostas para o ensino de Futuro, Cadernos de Ciênciais Sociais nº5**
- BOURGEON, (G.), 1979 - Socio-pedagogie de l'alternance, Mesonance, nº 2,II, Paris Unmfreo**
- BOYER, (R.) (Dir.), 1986 - La Flexibilité du Travail en Europe, Ed. La Découvert**
- BRAVO, (R.), 1992 - Técnicas de Investigación Social - Teoria y Ejercicios, Ed. Paraninfo SA, Madrid**
- BRULL, (J. L.) 1988 - " Pedagogia Laboral", Revista Española de Pedagogia, nº 181**
- BRYMAN, (A.), et Ducan Cramer, 1992 - Análise de dados em Ciências Sociais - Introdução às Técnicas utilizando o SPSS, - Informática Oeiras, Celta**

- BUDON, (R.), (F.) Bourricau, 1982 - Dictionnaire critique de la Sociologie, Paris PUF**
- BUDON, (R.), (F.) Bourricau, 1984 - La Place du Désordre, Paris, PUF**
- BURUNDARENA, (C.), 1988 - "Análisis de las realaciones entre la Educación y el sistema produtivo", Planificación de la Educación y mercado de trabajo, Mercado de trabalho, Madrid, Narcea**
- CABRITO, (G.B.) 1993 - Formações em Alternância - Tese de Mestrado, Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.**
- CAHRLLOT, (B), 1993- "L'Alternance: Formes traditionnelles et Logiques nouvelles", Education Permanente, nº 115**
- CARNEIRO, (R.) 1988 - Portugal Os próximos 20 Anos, Vol. V - Educação e Emprego em Portugal - Uma leitura da Modernização, Fundação Caloust Gulbenkian, Lisboa**
- CARVALHO, (A.) e Leandro(A.) M. (A.) Etelvina (A.), 1993 - A Construção do Projecto de Escola, Porto, Porto Editora**
- CARVALHO, (R.), 1986 - História do Ensino Em Portugal - Desde a fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano, Lisboa, F. C. Gulbenkian**
- CASTILLO, (J.) Jose, 1991 - (Coord.) Viejos retos de nuestro tiempo, Centro de Publicaciones Ministerio de Trabajo, Madrid**
- C.E. (Org.), (1994) - Crescimento, Competitividade, Emprego - Os desafios e as Pistas para enfrentar no Século X X I, Bruxelas**
- CEDEFOP, 1989 - "L'Alternance, pourquoi, pour qui?", Revista Formation Professionnelle, 12**
- CEDEFOP, 1989/90, - Revista de formação Profissional, Ed. Cedefop, Berlim**
- CESAREO, (V.), 1992 - La Società Flessibile, Milano, Ed. Franco Angel**
- CHABNLAT, (J.-F), 1989 - L'Analyse Sociologique des Organisations: un regard sur la production anglo-saxone contemporaine (1970-1988), Sociologie du Travail Vol 31, nº 3**
- CHARTIER, (D.), 1982 - A l'aube des formations par alternance - histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural, Paris, Unmfreo**
- CHARTIER, (D.), 1982 - Socio-pedagogie de l'alternance - Mesonance nº 3, Paris Unmfreo**
- CHERKAOUI, (M.), 1986 - Sociologie de l'Éducaton, Ed.- P.U.F., Paris**
- CHORÃO, (F.), 1992 - Cultura Organizacional - Um paradigma de análise da realidade escolar, Lisboa, G.E.P./M.E.**
- COLANDYN, (D.) et Lantier (F.), 1982, - "L'Analyse des contextes Professionnels: quelle problématique pour quels objectifs de formation", Revue Française de Pedagogie, nº 61**

- COMISSÃO** das Comunidades Europeias 1991, - Memorando da Comunicação sobre a Formação Profissional na Comunidade Europeia para os anos 90, Bruxelas, COMM
- COMISSÃO** de Coordenação de Lisboa e vale do Tejo, 1987 - Península de Setúbal, Operação Integrada de Desenvolvimento - (C.C.R. Estudo preparatório da Operação Integrada de Desenvolvimento.- Relatório da 1ª Fase Setembro - Lisboa: C.E. D.R.U.
- COMISSÃO** de Reforma do Sistema Educativo 1987 - Documentos Preparatórios I
- COOK**, (T. D.) E Reichardt (CH.S.), 1986 - Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación en Investigación Educativa, Madrid, Morata
- COQ**, (C), 1993 - " A grande mentira da educação para todos", Suplemento do Jornal Público,
- CORREIA**, (J. Aberto) e Stoleroff (A.) e Stoer (Stephen R.), (s/d) - A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal, Porto (Texto Fotocopiado)
- CORREIA**, (J.) Aberto) e Stoleroff (A.) e Stoer (Stephen R.), -"O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação", Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 29 Fevereiro de 1990
- COUDRIEU**, (H.), 1990 - L' Exploitation Agricole - pilotages, tensions, complexités, Paris, Unmfreo
- CRABAÑA**, (J.), 1988 - "Sobre Educación y mercado de trabajo: Los problemas de la Formación Profesional" Planificación de la Educación y mercado de trabajo, Madrid, Narcea
- CREPEAU**, (B.); Mignen, (P.), 1979 - Alternance et developpement du milieu, Mesonance nº1, Paris, Unmfreo
- CROZIER**, (M.), 1970 - La Société Bloquée, Paris, Ed. du Seuil
- CROZIER**, (M.), 1987 - État Modeste, État Moderne - Stratégies pour un autre changement, Paris, Ed. du Seuil
- CROZIER**, (M.), 1990 - L'Entreprise à l'Écoute - Apprendre le Management Pos-Industriel, Inter Éditions, Paris
- CROZIER**, (M.), 1990 - L'Entreprise à l'Écoute - Apprendre le Management Pos- Industrie, Inter Éditions, Paris
- CROZIER**, (M.), et (E.) Friedberg, 1977 - L'Acteur et Le Système, Paris, Éd. du Seuil
- D'HUINAUT**, (L.), et Depover, (C.), 1989 - Education et Travail Productif, Paris Unesco

- D'HAINAUT, (L.) et Depover, (C.).** 1989 - Éducation et Travail Productif - Guide méthodologique pour l'insertion d'activités productives ou socialement utiles dans l'enseignement général, Unesco
- DAVEZIES Phillippe,** 1993 - "Elémentes de psychodynamique du travail", Education Permanente, n° 116, Paris
- DELGADO, (M.) e Barrio, (O.),** 1993 - Organización Escolar, Alcoy, Espanha
- DETRY, (B.) e Teresa, (L),** 1991 - "Análise de conteúdos: A construção de Dicionários", Inovação Vol. 4 n° 2-3, Lisboa
- DOUARON, (P.),** 1992 - "Alternance et Négotiation", Education Permanente, n° 115.
- DPGF/M.E,** 1992 - Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia
- DPGF/M.E,** 1992. - Gestão Flexível do Tempo Escolar
- DUMOUCHEEL (P.) et Dupuy (J. P.),** 1975 - L'Auto-organisation, Paris, Ed. Du Seuil, Ed. E.P.U.
- DUMOUCHEL (P) et Dupuy (J. P.),** 1983 - (Org.), "L'Auto-organization, de la Phisique au Politique", Colloque de Cerisy, Paris, Ed. du Sueil
- DURAND, Daniel, (s/d)** - A Sistémica, Lisboa, Dinalivro
- DURAND, (J.) et (R.) Weil,** 1989 - Sociologie Contemporaine, Paris, Vigot
- ECHAURI, (M. C.),** 1988 - "Aspectos Economicos de la Educacion", Revista Española de Pedagogia, n°179
- ELLIOTT, (J.),** 1990 - La Investigación-Acción en educación, Madrid, Morata
- EMÍDIO, (T.) e Fernandes (G.) e Alçada (I.),** 1992 - Desenvolvimento Curricular, G. EP./M.E. Lisboa
- ETZIONI, (A.),** (1974) - Análise Comparativa de Organizações Complexas, Sobre o Poder, O Engajamento e seus Correlatos, S. Paulo, ZaharEditores
- F.C.T.,** (1994) - "Estado Actual da Investigação em Formação" - Resumo das Comunicações Formação, Monte da Caparica, Secção das Ciências da Educação/FCT
- FÉLIX, (Bagão),** 1992 - "Formação Profissional em Portugal - Novos desafios", in: Educação, n°5
- FISCHER, (L.),** 1992 - Prospettive Sociologiche, Ed. La Nuova Italia Scientifica (NIS), Roma
- FONTENEAU, (R.),** 1990 - " L' éducation nationale et partenariat" in : Bulletin de L' Association Française des admistrateurs de l'Education, n° 4, Paris
- FONTENEAU, (R.),** 1992 - "L'Alternance Partenariale", Education Permanente

- FORMOSINHO, (J.),** 1989 - " De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa" Revista Portuguesa de Educação 2(1); 53-86)
- FORQUIN, Jean-Claude,** 1988 - Sociologia da Educação - A Sociologia das Desigualdades - Notes de Syntèse de la Revue Française de Pedagogie
- FRIEDBERG, Erhaberg,** (1995) - O Poder e a Regra - Dinâmicas da acção Organizacional, Lisboa, Instituto Piaget
- FRITZELL, (C.),** 1987 "On the concept of relative autonomy in Education Theory" in: British Journal of Sociology of Education Vol. 8,nº 1
- G.E.P.,** 1992 O Impacto Económico da Educação sobre a Produtividade do Trabalho, M.E., Lisboa
- G.E.P.** 1987 - Observatório de Entradas na Vida Activa - jovens saídos do 12º Ano via Ensino no Ano Lectivo 1982/83 M.E., Lisboa
- G.E.P.** 1990 - Observatório de Entradas na Vida Activa - jovens saídos dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário no ano de 1985. M.E., Lisboa
- G.E.T. A.P/M.E.,** 1990 - Normativo 1/89, Plano Curricular - Referenciais de Formação, de Profissão e de Emprego
- G.E.T. A.P/M.E.,** 1990 - Normativo 1/89, Plano Curricular - Referenciais de Formação, de Profissão e de Emprego
- G.E.T.A.P./M.E,** 1989 - Modalidades de Formação técnica e Profissional - nº 4 Porto, GETAP
- G.E.T.A.P./M.E,** 1989 - Normativo 10/89, Flexibilidade curricular e Paradigma G.E.T. A.P para as formações sistémicas alternativas ao ensino regular
- G.E.T.A.P./M.E,** 1989 - Normativo 10/89 Flexibilidade curricular e Paradigma G.E.T. A.P para as formações sistémicas alternativas ao ensino regular
- G.E.T.A.P./M.E,** 1991 - (Coord) Luísa Cortesão e M. João Gama, Manual do Formador (Teoria e Desenvolvimento do currículo, animação Pedagógica) Vol. 3, Porto
- G.E.T.A.P./M.E,** 1989 - Modalidades de Formação técnica e Profissional - nº 7 Porto, GETAP
- G.E.P.** 1992 - Papel da Educação no Desenvolvimento Sócio-Económico realidade escolar - Lisboa
- GESLIN, (M.-Paule), et Lietard (L.),** 1992, "Un tuteur peut cacher beaucoup d'autres", Education Permanente, - nº 115
- GHIGLIONE. (R.) e MATALON, (B.)** 1992 - O Inquérito - Teoria e Prática - Celta Editora, Lisboa

- GHIGLIONE. (R.) e Beauvois e Chabrol, (C.), 1980 - Manuel d'analyse de Contenu, Armand Colin, Paris**
- Gil, (A.), 1989 - Projectos de Pesquisa, S. Paulo, Ed. Atlas**
- GIMÉNEZ, (J.R.), 1992 - " La Adaptación del binómio Formación Empleo en El Mundo Educativo", Revista Española de Pedagogia, nº 193,**
- GIMONET, (J. C.), (1979) - Psychosociologie des équipes éducatives nº3, Paris Unmfreo**
- GIMONET, (J. C.), 1984 - Alternance et relations humaines, Paris, Unmfreo**
- GIROUX, (H.), 1983 - Teoria e Crítica e Resistência, Petrópolis, Ed. Vozes**
- GODET, (M.), 1987 - Le Projet d' entreprise: utilité et limites, Futuribilis**
- GOLDSTEIN, (R.), (1981) - L'Ecole de Demain - nº 3 - III, Paris, Unmfreo**
- GÓMEZ (G.V.), et Lopez (J. L.), 1988 - "Pedagogia Laboral", Revista Española de Pedagogia, nº181**
- GRÁCIO, (S.), 1986 - Política Educativa como Tecnologia Social: As Reformas de ensino Técnico de 1948 a 1983 Ensino Profissional/Técnico, Lisboa, Livros Horizonte**
- GRAO, (J.) (Coord), 1988 - Planificación de la Educación y mercado de trabajo, Madrid, Narcea**
- GRILO, (M.), 1987, - Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal - Cenários até 2000, Ed. GEP, Lisboa**
- GRILO, (M.), 1992 - "Balanço e Perspectivas da Integração no domínio da Educação", Análise Social, Vol. XXVII**
- HAECHT, ANNE VAN, (1994) - A Escola à Prova da Sociologia, Lisboa, Instituto Piaget**
- HALLAK, (J.), (1974)- À Qui Profile L'École?, Paris, P.U.F.**
- HANQUIEZ, (B.) 1992 " Oui au Développement de l' alternance...sous conditions", Formation Entreprises, nº 63**
- HENRIOT, Agnes; - ZANTEN, Van , 1989 - L 'Établissement - Politique nationale ou stratégie locale? L' Ouverture de école: ambiguïté du discours, diversité des pratiques, Paris, Sorbonne, Aecse**
- HERMAN, (J.); Marc de(S.), (1974), Dynamiques de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, P.U.F.**
- HONER, (W), 1987 - École et Culture Technique - Expériences Européennes**
- HORNER, (W.), 1980 - "Éducation Técnica et culture scolaire une relation difficile. L'exemple française, Revue des Sciences de l'Education, VI, 3**
- HORNER, (W.), 1987 - École et culture Técnica, Expériences Européennes, Ed. INRP, Paris**
- HOUSSAYE, (J.), 1987 - Ecole et Vie Active, Paris, Delachau & Niestl**

- IEFP**, (1988/90), - Revista de Emprego e Formação, Ed. IIEFP, Lisboa
- IMAGINÁRIO**, (L.), 1990 - Ensino Profissional/Tecnológico, Inovação - Vol. 3 nº 3
- INRP**, 1986 - Education, Formation, Societé: Recherches pour demain, Ed. CNDP / INRP
- JACINTO**, (F.), 1990 - Ensino Profissional/Tecnológico, Inovação - Vol. 3 nº 3
- JALLADE**, (J.), 1981 - Emploi et Chomage en Europe, Paris, Economica
- JALLADE**, (J.), 1991 - "Les Politiques de Formation Professionnelle des Jeunes a L'Etranger", Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Profissional, Porto, GETAP/M.E..
- JALLADE**, (J.), 1986 - " La formation en Alternance", Futuribilis,
- JEAN-CLAUDE**, (B), et Ruth Kohn, 1989 - L 'Établissement - Politique nationale ou stratégie locale?, Paris, Sorbonne-Aecse
- KEJELL**, (E) (1979) - "L'éducation et le travail: discordances et contacts", :Apprendre et Travailler, Paris, Unesco
- KOVACS**, (I), 1991 - "Inovação Tecnológica e Novas Qualificações na Industria" Actas da Conferência Nacional-Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional, G.E.T.A.P./M.E.
- KUHN**, Thomas S., (1975), - La Structura de las Revoluciones Científicas, México Fondo de Cultura Econ.
- LAKATOS**, (E.) e Marconi; (M.), 1991 - Metodologia Científica, S. Paulo, Atlas
- LANDSHEERE**, (G); (1994) - Le Pilotage des Systèmes d'education- Pédagogies en Développement, Bruxelles, De Boek Université
- LAPRA**, (J.-P.) e A.Savaint-Sauveur, 1989 - La Fonction Formation dans l'entreprise, Dunod, Paris
- LEGROUX**, (J), (1979) - Outils pedagogiques et alternance - nº 4, Paris, Unmfreo
- LEMOINE**, M. E Béhour, (J. C.) 1991 - " Mariage d'Amour ou Mariage de Rason?"; : École et Entreprses, Paris, Autrement
- LEMOIS** (P.), (S.), (F.), (J.) Formosinho, 1991 - A construção Social da Educação, Porto, Asa
- LERBERT**, G. Système- Alternance et Formation d'Adultes nº 4 III, Paris
- LERBET**, (G.), 1992 "Alternance et Cognition", Education Permanent, nº 115
- LERBET**, (G.), Système - Alternance et formation d'adultes nº 4 III, Paris
- LESNE** (M.) et All, 1982 - Education et Alternance, Paris, Edilig
- LESOURNE**, (J.), 1988 - Éducation et Societé, les défis de l'an 2000, Paris, La Découvert. le Monde

- LEVIN, (H., M.), 1981 - "La Democratie dans le entreprise et la planification de Education", Travail et Emploi II, Paris, Unesco
- LIPES, (H.) e al, 1989 Portugal - O Desafio dos anos 90, Ed. Presença, Lisboa
- LOPES, (H.), 1989 - O Desafio dos anos 90, Ed. Presença, Lisboa
- LOPES, (H.), 1991 - "Produção de Competências em Portugal", Actas da Conferência Nacional- Novos Rumos para o ensino Tecnológico e Profissional, GETAP/M.E
- LOPES, (M.), (1994) - As Empresas e a dinâmica das Profissões, Lisboa
- LOPES, (M.), (1995) - Estratégias de Qualificações e Metodologias de Avaliação, Oeiras, Celta
- MACE, (G.), 1991 - Guide d'élaboration d'un Projet de Recherche, Bruxelles, De Bock-Wesmael S. A.
- MACEDO, (B.). - A Construção do Projecto Educativo de Escola - contributo para o estudo dos processos de Definição da lógica de funcionamento da escola, Projecto Educativo de Escola
- MACHADO, (B.), 1982 - Participação e Descentralização Democratização e Neutralidade na Conatituição de 76, Livraria Almedina, Coimbra
- MALGLAIVE (G.) et WEBER (A.), 1982 - "École et Entreprise: intérêt et limites de l'alternance en pédagogie" Revue Française de Pédagogie, nº 61.
- MALGLAIVE, (G.) et WEBER (A.), 1982 - "École et Entreprise: intérêt et limites de l'alternance en pédagogie" Revue Française de Pédagogie, nº 61.
- MARQUES, (M.), 1994 - A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-Educativo como Modelo Decisional - O Caso das Escolas Profissionais, Porto, Edições Afrontamento
- MARQUES, (M.), 1992 - O Modelo Educativo das Escolas Profissionais - Um campo Potencial de Inovação, Lisboa, Educa/Anespo
- MARTINS, (Jorge), 1992 - "Cursos tecnológicos, o Novo Horizonte do Ensino Técnico-Profissional", in Educação, nº 5
- MAURICE, (M), Sellier(F.), Silvestre (J. J.), 1982 - Politique d'Eduaction et Organisation Induatrielle en France et en Allemagne, Paris, PUF
- MÉLÈSE, (J.), (1979) - Approches systémiques des organisations - Vers l'entreprise à complexité humain, Paris, Les Ed. d'Organisation
- MICHEL, (B.) - L'audit de la formation de la conception à la pratique, Education Permanent, nº91
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1973) - A Reforma do Sistema Educativo, Lisboa
- MINTZBERG (H.), 1991 La Estructuración de las Organizaciones, Barcelona, Ariel Economia

- MINVIELLE, (J.),** 1984, Les formations Alterneés, Poser le Problèmes, Education et Société, Paris.
- MONITOR Company,** 1994 - (Dir. de Michael Porter) (2 Vol.), Construir as vantagens competitivas de Portugal, Lisboa.
- MOUY, (P.),** 1986 - Formation-Emploi: une champ à reconstruir, Colloque des Jeunes, L'École, l'a Societé, Ed. C.R.P., Grenoble
- MUCCHIELLI, (R.)** 1968 - La Methode des cas, Paris, Ed. Sociales
- MUT, (B.M.)** 1989 - " Nuevas Perspectivas de la Educación en la Empresa", Revista Española de Pedagogia, nº 182
- N.A.C.E.M.** 1991 - Formação em contexto de Trabalho - (Linhas Orientadoras), G:E.T. A.P./ M.E.
- NEVES, (A.) e (Pedroso, Paulo),** 1994 - "A Formação em Alternância e a Participação empresarial: Algumas reflexões centradas no sistema de Aprendizagem", Formar, Revista dos Formadores, nº 10
- NÓVOA, et (all.)** - 1992 - Formação para o Desenvolvimento, Ed. Fim de Século, Lisboa
- NYHAN, (B.),** 1989, L'Aptitude a l'auto-formation la compétence clé de la formation continue, "Travail et Société", Paris Centre Européen
- O.C.D.E.,** 1989 - O Ensino na Sociedade Moderna, Porto, Asa
- O.C.D.E,** 1987 - O Papel da Educação no Desenvolvimento Sócio-Económico, Ed. Gep/Me, Lisboa
- O.I.D.,** 1994 - Avaliação da Operação Integrada de Deasenvolvimento da Península de Setúbal, 1 Volume I (Síntese- Resumo)
- P.N.U. D.,** 1994, Relatório do Desenvolvimento Humano, Lisboa, Triconinental.
- PAGE, (A.),** 1985 "Économie de l' Education", Incyclopedie Universalis, Corpus,6, (654-658), Paris
- PASCUAL, (R.), (Cood.)** 1988 - La gestión educativa ante la innovación y el cambio, Madrid, Narcea,
- PELPEL, (P.),** 1989 - Les Stages de Formation, Paris, Bordas
- PEREIRA, (S.),** 1991 - "Escola Empresa: uma relação fundamental", Actas da Conferência Nacional -Novos Rumos para o Ensino Profissional, GETAP/M.E.
- PERETTI, (A.),** 1991 - Organiser des Formations, Paris, Hachette
- PETITAT, André,** 1982 - Production de l'Ecole - Production de la Société - Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution en Occident, Genève
- PIERRE (B.),** 1987 - "Propostas para o ensino de Futuro, Cadernos de Ciênciais Sociais nº5

- PINTO, (J.) (M.) e (A.) (S.) Silva (org.), 1986, Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Ed. Afrontamento**
- PINTO, (Leite), 1966 - Celebrar o Passado, Construir o Futuro, Da Instrução Pública à Educação Nacional, Lisboa**
- PORFÍRIO (M.) e A. Carvalho, 1991 - Dinamização da Sala de aula, Escola e Comunidade, Manual do Formador, Porto.**
- QUIVY, (R), Campenhoudt, (L. Van), 1992 - Manual de Investigação em Ciências Sociais, Ed Gradiva, Lisboa**
- RAIS, (G.), Offmeyer (H.), (J.), 1990 - La Prise de Decision, Ed. Delval,**
- RAMOS, (L.), 1992 - A Escolas na Inserção Social e Profissional dos Jovens - Portugal - anos 90, Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa**
- REIS; (F.), (1995) - Educação Tecnológica: A Montanha Pariu um Rato?, Porto, Editora**
- RODRIGUES, (M. J.), 1991 - Competitividade e Recursos Humanos, Lisboa, Publ. D. Quixote**
- RODRIGUES, (M. J.), 1991 - O Sistema de ensino em Portugal - crise e mutações, Lisboa, Publ. D. Quixote**
- ROSE, (J.), 1984 - Enquête d'emploi: formation, chômage, emploi, Paris, Economica**
- ROSE, (J.)osé, 1991 "Acteurs de la Formation: Question Théoriques et méthodologiques à partir de l'expérience française" Actas da Conferência Nacional -Novos Rumos para o Ensino Profissional, GETAP/M.E.**
- RUBIO, (M.), 1988 - "Estructura y Naturaleza de la Participacion Educativa, Revista Española de Pedagogia - nº 181**
- RUBIO, (R. M.), 1992 - " La Adaptación del Binómio Formación-Empleo en El Mundo Educativo", Revista Española de Pedagogia nº 193**
- S.P.O. C.E., 1994 - Crescimento, Competitividade, Emprego - Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI -Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias**
- SAINSAULIEU, (R), 1987 - Sociologie de l'Organisation de l'Entrepise, Paris, Presse**
- SANTOS, (B. S.), 1989 - Introdução à Ciência Pós-Moderna Porto, Afrontamento**
- SANTOS, (B. S.), 1995 - Pela Mão da Alice - O social e o Político na Pós-Modernidade, Porto, Afrontamento**
- SANTOS, (B. S.), 1990 - Um discurso sobre as Ciências, Porto, Afrontamento**
- SARMENTO, (M. J.) 1992 A Escola e as Autonomias, Porto, Asa**

- SEDANO, (A.) M. e (M.) Perez, 1989, Modelos de Organización Escolar: monografías para la reforma, Madrid, Cincel**
- SERRES, (M.), 1992 - " Escola do Passado e do Futuro", Suplemento do Jornal Público**
- SIEGEL, (S.), 1975 Estatística não-paramétrica - para as ciências do Comportamento, S. Paulo, McGraw - Hill**
- SILVA, (M.) e Isabel Tamen, (Coord.), 1981 - Sistema de Ensino em Portugal, Fund. Caloute Gulbenkian, Lisboa**
- SIMON, (A.) 1981 - Relations entre formateurs et alternance - nº5, Paris, Unmfreo**
- STAHL, (T.), Barry Nyham & Piera D'Aloja, 1992 - A Organização Qualificante - uma visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, (org.) Comissão da CE, Bruxelas**
- STIÉVERNART, (M) 1989 "L' Emergence d'une Notion: Le Partenariat Socio-Educatif", Les Siences de l'Education**
- STOER, (S.), 1986 - Educação e Mudança Social em Portugal (1970-1980 - uma Década de Transição, Porto Edições Afrontamento**
- STOER, (R.) 1990, "O Novo Vocacionismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação", Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 29**
- SWCHARTZ, (B.), 1984 - Uma Escola diferente, Lisboa, Livros Horizonte**
- TANGUY, (L.) et Kieffer, 1982 - L'école et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagnes, Paris**
- TANGUY, (L.), 1985 - Enseignement générale, enseignement technique, integration et hierachies, l'echec scolaire, Paris, CMRS**
- TANGUY, (L.), 1986 (Dir.) - Quelle Formation pour les ouvriers et les employés en france?, Paris, CNRS,**
- TANGUY, (L.), 1987 - (Dir.) - L'introuvable relation Formation/Emploi, Paris**
- TEODORO, (A.), 1994 - Política Educativa em Portugal - Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores, Lisboa, Bertrand**
- THÉVENET, (M.), 1985 - Cultura de Empresa, Auditoria e Mudança, Lisboa, Monitor**
- TTHINES, (H.) e Lempereur, (A.), 1984 - Dicionário das Ciências Sociais, Lisboa. Ed. 70**
- TOMÉ, (Clarisse) 1992- "Formação Inicial dos jovens em Regime de alternância", in Educação nº 5,**
- TOURAIN, Alain, 1994 - Crítica da Modernidade, Lisboa, Instituto Piaget**
- TOURAIN, (A.), 1986 - Sociologie de l'Action, Paris, Ed. Du Seuil.**

- TRÉPOS**, Jean-Yves, 1992 - Sociologie de la compétence Professionnelle, Nancy Presses Universitaires
- UNESCO**, 1979 - Apprendre et Travailler, Paris, Unesco
- VÁRIOS**, 1994 - Flexibilidade - o Novo paradigma da produção e as respostas flexíveis da formação numa organização qualificante, Caldas da Rainha, Ed. Nadu Euritecnet
- VÁRIOS**, (Grupo de Lisboa), 1994 - Limites a Competição, Lisboa, Europa América
- VÁRIOS**, 1994 - "Estado Actual da Investigação em Formação" - Resumo das Comunicações Formação, Monte da Caparica, Secção das Ciências da Educação/FCT
- VÁRIOS**, 1994 - Desafios para o Século XXI - Vol I I, Lisboa, Europa América
- VIAL**, (J.), 1989 - L'École et la Formation Professionnelle, Paris
- VIALLET**, (F.), 1987 - L'Ingénierie de la Formation, Ed. D'Organisation, Paris
- VICENT**, Jean-Marie, 1989 - L 'Établissement - Politique nationale ou stratégie locale? L'autonomie des établissements d'enseignement et de formation, Paris, Sorbonne- Aecse
- VILLETTE**, (M.), 1994 - L'Art du Stage en Entreprise, Paris, La Découverte
- VOISIN**, (A.), 1992 - "Alternance ou Alternances?", Education Permanent n° 115
- VOISLH**, (A.), 1992 - "Alternance ou Alternances?" approches institutionnelle des formations alternées qualificantes destinées aux jeunes, Education Permanent, n° 115
- WALKER**, (R.), 1983, - "La Realizacion de Estudios de Casos en Educacion. Etica, Teoria e Procedimientos", Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa, Madrid, Ed. Narcea
- WEBER**, (A.), 1982 - "Savoirs Sociaux e Savoir Scolaires, Pour une Articulation", Pratiques, Paris, Metz
- WEBER**, (M.), 1984 - Economia e Sociedade, México, Fundo de Cultura Economica
- WEISS**, (D.) et All, (1962) - La Fonction Ressources Humaines, Les Éditions D'Organisation, Paris
- YIN**, (R.) K., 1988 - Case Study Research - Design and Nethods, London, Sage Publication

TEXTOS LEGAIS:

Despacho 26/8/80 - Acção Piloto de formação Profissional

Despacho 88/ME/83 - Estabelece a constituição e as competências das comissões regionais para o ensino Técnico Profissional)

Despacho Normativo nº 194-A/83 - Cria os cursos Profissionais e Técnico-Profissionais

Decreto-lei nº 102/84 de 28 de Março - Estabelece a disciplina Jurídica da Formação Profissional de jovens em regime de Aprendizagem

Despacho Normativo nº 142/84 de 22 de Agosto - Acrescenta vários números ao Capítulo 1º do Despacho Normativo nº 194-A/83 de 19 de Outubro

Portaria nº 627/84 de 22 de Agosto - Aprova o regulamento de estágios e das provas de Aptidão Profissional dos Cursos Profissionais Criados por Despacho Normativo nº 194-A/83, de 19 de Outubro

Decreto-lei nº 338/85 - Introdúz alterações ao Decreto-lei nº Formação Profissional - Regime de aprendizagem

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 31/87 de 9 de Julho - Altera o Dec.-Lei 125/82 de 22 de Abril, referente ao Conselho Nacional de Educação C.N.E.

Decreto-lei de 397/88 de 8 de Novembro - Cria o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (G.E.T.A.P.)

Decreto-lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro - Autonomia das Escolas

Decreto-lei nº 436/88 - Revisão da lei da aprendizagem

Decreto-lei nº 26/89 de 21 de Janeiro - Diploma que cria as Escolas Profissionais

Decreto-lei nº 286/89 de Agosto - Estabelece os princípios que ordenam a reestruturação curricular do ensino básico e secundário e aprova os respectivos planos curriculares

Decreto-lei nº 172/91 de 10 de Maio - Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-lei nº 383/91 de 9 de Outubro - Estabelece os princípios a que obedecem os cursos de pré-aprendizagem

Decreto-lei nº 401/91 de 16 de Outubro - Formação Profissional inserida no Sistema Educativo e no Mundo do Emprego

Portaria 423/92 de 31 de Janeiro - Define o regime de avaliação nas Escolas Profissionais

Decreto-lei nº 70/93 de 10 de Março - Estabelece o regime de criação e de funcionamento das Escolas Profissionais e revê o Decreto-lei de 26/89

Programa do X II Governo Constitucional, Novembro 1981



Alunos

A população estudada nesta escola corresponde a um grupo de 42 alunos que ou tinham concluído a sua formação, ou estavam no último ano, mas a quem foi exigido, como requisito obrigatório, ter no seu percurso de formação experiência de formação em contexto de trabalho.

Quadro 6.2

Caracterização do Universo e Amostra disponível dos alunos

Nível etário	Nº de alunos com formação Contexto de trabalho	Alunos que responderam ao questionário	Nível de escolaridade
17 ao 23 anos	75	42	12 ^a

Formadores

Os professores tiveram como critério genérico de selecção estarem envolvidos no projecto da escola há pelo menos um ano, e acompanharem os alunos na formação em contexto de trabalho e, por último, alguns deles pertencerem aos órgãos de gestão da escola.

Empresários/Responsáveis pela formação

Do lado das empresas apareceu como factor prioritário o ter admitido formandos em contexto de trabalho, ao mesmo tempo que se exigiu que os nossos interlocutores, quer directa ou indirectamente, tivessem experiência de monitores de formação, e estivessem na empresa há mais de um ano. Das três pessoas duas delas são quadros de multinacionais, e a terceira é um quadro técnico duma designada pequena/média empresa - P.M.E. (Quadro 6.3)

Quadro 6.3

Caracterização das Entidades Entrevistadas

Formadores	Cargo
1	Presidente do Conselho Directivo/Presidente do Conselho Pedagógico
1	Consultor Técnico-científico
1	Formador Acompanhante
3	Empresário/Representante de Empresas

6.1. Papel dos Actores sociais e suas relações

O desenvolvimento e a organização da formação em contexto de trabalho cria um momento privilegiado para evidenciar o protagonismo dos diferentes actores sociais no processo de formação como ainda para compreender o enquadramento das suas relações. Procuraremos através dos discurso dos nosso interlocutores fazer emergir alguns contributos esclarecedores dessas relações.

No caso desta escola o estágio é organizado por uma equipa, de que fazem parte: um elemento do Conselho Directivo que a coordena, o sociólogo a quem está também cometida a tarefa dos contactos empresariais, os consultores técnico-científicos e o coordenador dos orientadores educativos, (Regl. P.A.P., p. 87).

As actividades a desenvolver durante esse período são acordadas entre a escola as empresas ou instituições (Regl. P.A.P., p.87) mediante um processo em que os "técnicos vão negociar com elas as condições específicas e os pormenores em que se desenrola o trabalho" (Entrevista A: 22). Ainda que se trate de uma necessidade pedagógica, ela faz também parte duma opção estratégica no sentido de conquistar espaço de formação exterior à escola.

A colaboração solicitada é feita através de "cartas que se enviam às empresas segundo uma lista previamente elaborada (...) fazendo-se num segundo momento, um contacto pessoal" (Entrevista A: 22). Esta iniciativa de colaboração é, por parte, das empresas, por vezes acolhida com alguma reserva porque:

"as empresas ainda estão muito cépticas em relação à formação inicial, (...) ainda estão numa fase de procurar vantagens (financeiras) na formação. A escola em termos imediatos não dá lucro às empresas. Talvez pelo contrário lhe

aportemos alguns custos. (...) Em meu entender as empresas não vêem ainda a formação profissional como uma necessidade em termos de futuro, mas vêem a formação profissional como fonte de rendimentos" (Entrevista A: 30).

Esta visão imediatista, e exclusivamente economicista da formação, foi em parte superada pela iniciativa pedagógica da escola, que acabou por construir algumas parcerias, celebrando protocolos de cooperação, ainda que, na maior parte das vezes circunscritos e limitados ao tempo e ao espaço de estágio, mais regulado por uma relação informal, do que pelo contrato institucional, frequentemente substituído por um contrato verbal. Disso nos dava conta um responsável de formação duma multi-nacional quando afirmava "Os estágios aqui dependem das boas vontades, dos responsáveis das empresas, e é possível que nem todas as empresas tenham o mesmo tipo de preocupação em contribuir para a formação dos recursos humanos" (Entrevista E: 73).

Uma das razões para uma reduzida disponibilidade, participação e co-responsabilidade no processo de formação podemos, em parte, encontrá-la nas inexistentes contrapartidas de compensação pela "quebra de produtividade" s empresas que aceitam, para frequência de estágios, alunos das escolas profissionais", conforme prevê o art. 22 do Dec-Lei 70/93 (10.3.93) e até à data não regulamentado, resultando nalguns casos uma imagem que os alunos percebem como de "pouca aceitação por parte da empresa para este complemento de ensino."

Esta situação de dependência da escola, agravada, como foi por razões de conjuntura económica,¹²⁶ limita as condições de escolha e, de negociação na construção de uma autêntica parceria educativa "em que cada uma das partes encontre as suas vantagens".¹²⁷ Neste quadro, as relações de colaboração passam mais pelo empenhamento e compreensão dos actores directos, do que pela interacção formal/institucional entre o sistema educativo e o sistema produtivo. Superando estes contrangimentos, a postura da escola acresce de relevância, quanto desta negociação resultaram "novas soluções"¹²⁸ de carácter qualitativo,

¹²⁶ Recorde-se que o ano de 1992/93 foi um ano de grande recessão económica. Esta situação foi referenciada nas entrevistas não só pelos representantes das empresas, como pelos técnicos, professores responsáveis pelos estágios. Tal circunstância poderá ter impedido a realização de alguns contratos laborais com ex-estagiários. Exemplo desta situação ocorreu com a Renault Portuguesa, que em três meses dispensou 350 trabalhadores e onde a Escola Profissional de Setúbal teve um grupo de alunos a fazer estágio.

¹²⁷ Barbier, (J.), (1989) - Actes du Colloque - L' établissement, D'enseignement Général et Professionnel Sorbonne, pág.209.

¹²⁸ Weiss, (D.), (1992) - La Fonction Ressources Humaines, Ed. D' Organisation, p. 253.

que permitiram construir novas etapas dum processo formativo - os contextos de trabalho. Esta relação essencialmente qualitativa é o produto de uma "lógica generativa"¹²⁹ que, fazendo da negociação uma necessidade de colaborar num projecto comum, possibilitou a passagem duma relação de carácter dualista e justaposta (escola/empresa), para construir uma relação de parceria mais complexa e que se estrutura à volta de quatro dimensões: os actores, o projecto de formação o tempo e o espaço.

Este projecto comum, em que a empresa aparece com parceira, consubstancia-o a escola num "Protocolo de Estágio no Âmbito da Prova de Aptidão Profissional" (Doc, p.94) celebrado entre a partes envolvidas na parceria: a empresa, a escola e formando.

Este documento configura-se em seis pontos. Dois deles indigitam cada um dos responsáveis pelo acompanhamento dos formando, sendo a ligação entre a escola e a empresa da responsabilidade do professor acompanhante. O técnico da empresa é responsável por supervisionar o formando no interior da mesma. Num outro ponto do documento, a empresa compromete-se a proporcionar o estágio; enquanto noutros se define o horário a cumprir pelo formando no local de trabalho, o início e o fim do estágio. Um outro em que "o estagiário se compromete a efectuar o estágio de acordo com o regulamento da P.A.P."; e por último, aquele que iliba a "empresa de compromissos futuros de emprego".

Apesar deste documento se manter ao nível das intenções e não encontrarmos nenhuma clausula que explicitamente responsabilize qualquer das partes, pelo incumprimento dos seus compromissos, ele todavia parece-nos pelo menos encerrar a grande virtualidade de definir de modo rigoroso quem são os actores e identificar o tempo e o espaço que contextualizam o projecto, pré-requisitos essenciais para que o projecto seja assumido pelos diferentes parceiros com eficácia, uma vez que ele é reconhecido e aceite por eles.

Ao longo de todo este processo de organização e implementação da formação em contexto de trabalho aparece com mais relevância o protagonismo desempenhado pela escola. As funções atribuídas aos intervenientes e os objectivos definidos, parecem-nos confirmar o enquadramento do *locus* produtivo pelo *locus* formativo, claramente assumido nas palavras do seu presidente: "a formação é dada aqui na escola" (Entrevista A: 24). Por outro lado, os alunos acabaram por valorizar o contributo de ambas as instituições (Quadro 6.5), justificando o papel da empresa pela possibilidade que lhes proporcionou na "aplicação dos conhecimentos aprendidos na escola".

¹²⁹ Op. cit. pág.254.

O papel do promotor que foi relevante na criação da escola, "quando começou era preciso um local e a Câmara tomou um papel activo neste processo, tendo os empresários então um envolvimento menor" (Entrevista A: 27). Já em relação à aproximação ao contexto de trabalho, o papel do promotor aparece bastante esbatido, remetendo o protagonismo para a escola e para os técnicos das empresas.

6.2. Natureza e âmbito da Prova de Aptidão Profissional. (P.A.P.)

Oportuno se torna notar que este protocolo de estágio seja definido no "âmbito da Prova de Aptidão Profissional" - P.A.P. que no art. 31 da Portaria 423/92 de 22 de Maio "reveste a forma de um projecto pessoal, o qual deve ser estruturante do futuro profissional do jovem e centrado em temas e problemas perspectivados pelo aluno e nele devem ser investidos saberes e competências adquiridos no quadro de formação." (art. 31). A sua operacionalização é, ainda de acordo com o mesmo texto legal, suportado por três momentos essenciais: "a concepção do projecto; o seu desenvolvimento", durante o qual o referido documento recomenda que haja "uma estreita ligação com os contextos de trabalho" e a avaliação do projecto, "no qual o aluno procederá à auto-avaliação, elaborando um relatório" (art. 35), que será posteriormente discutido perante um júri formado por actores interiores e exteriores à escola, e que acompanharam os desempenhos dos alunos em contexto de trabalho.

A satisfação pedagógica deste enquadramento levou a que a designada prova (projecto) em contexto de trabalho fosse precedida de "um estudo prévio", já feito na e com a orientação do acompanhante da empresa, cabendo a este, também a tarefa de se pronunciar sobre a pertinência e a utilidade do projecto para o formando, e até para a própria empresa. Implica isto que o técnico acompanhante da empresa além de formar, e, para poder formar tem de participar num projecto que deve "integrar saberes e competências adquiridos na formação". Sobre o mesmo assunto dão igualmente pareceres o professor Orientador e o Consultor Técnico-Científico.

Este documento explicita, sem os confundir, a estreita relação entre o contexto de trabalho e a P.A.P., em que o primeiro aparece como potenciador da

realização do próprio projecto. De acordo com as opiniões expressas, os próprios alunos reconhecem como de grande importância (54.8%) o contributo para o desenvolvimento do seu projecto, as práticas em contexto de trabalho (Quadro 6.6), porque lhes proporcionam "informação e material essenciais na elaboração da P.A.P. sem os quais não teriam elaborado o relatório" ainda que esse mesmo projecto tenha resultado mais da imposição da escola, do que duma negociação entre o aluno e aquela (Quadro 6.7).

Um dos pontos que a escola faz questão de salientar no articulado do seu Regulamento da Prova de Aptidão é o de "fazer reconhecer pelos parceiros sociais e económicos a qualidade da formação" (Regl.: 85).

Questionados empresários e técnicos, sobre se a P.A.P. seria um bom instrumento de avaliação de competências, encontrou-se um certo consenso sobre o pouco tempo que o aluno esteve na empresa, e de que a "P.A.P. em si não chega para a certificação (...) não é decisiva" (Entrevista B: 34); é "muito limitativa de uma apreciação verdadeiramente credível" (Entrevista E:71), afirmava um dos técnicos acompanhantes. Estabelecendo uma distinção entre a estadia na empresa e o desenvolvimento do projecto, um dos nossos interlocutores afirma ser "um trabalho muito específico, (...) não é uma situação normal do trabalhador, (...) nem uma situação normal da empresa; (...) é muito difícil de concretizar nas pequenas empresas. (...) por não haver técnico superior disponível" (Entrevista B: 34-5).

Do ponto de vista da sua validação, as opiniões induzem a ideia de que é uma prova de limitado reconhecimento social, uma vez "neste momento a P.A.P. tem pouco significado para as empresas a não ser para as que estiveram envolvidas no processo" (Entrevista A: 24).

No nosso entender representa mais um valor intrínseco, enquanto recurso educativo como metodologia e exigência de formação, do que como instrumento que certifique a qualidade de formação para o mercado de emprego .

Interrogados os alunos sobre o que pensavam sobre a P.A.P., como instrumento de avaliação de competências profissionais, a opinião foi muito repartida entre os aspectos negativos e positivos, (50%) para cada e que vão desde o não reconhecer como "um instrumento suficiente para avaliar as competências profissionais, pois ele (formando) deveria ser avaliado ao longo do seu percurso", até "entenderem que ela põe à prova os nossos conhecimentos nos três anos do curso" e que " prova até certo ponto o meu conhecimento e criatividade".

Junta-se a este valor de carácter metodológico-pedagógico, um outro de relevância quanto a nós, qualitativamente superior, na mediada em que a P.A.P, cumpre a tarefa reguladora do funcionamento da lógica produtiva, pois como projecto que é, ela submete à reflexão teórica não só a sua elaboração, como questiona criticamente as conclusões.

Inscreve-se, ainda, como um espaço de interação entre a lógica transmissiva de conhecimentos (didática), e a lógica da produção condicionada por determinismos técnicos, económicos e sociais, dinamizada por um caminho de heurístico, que faz com que "os elementos característicos do meio produtivo mudem de natureza e de função a partir do momento em que eles são integrados numa lógica de formação" (Pepel, 1989:15). Surge, também, como oportunidade pedagógica de pensar o carácter imediatista e fragmentário da lógica produtiva que se rege por critérios de eficácia, rentabilidade e a utilidade, tornando-a reducionista em relação aos objectivos de formação, sobretudo quando as aprendizagens realizadas na empresa, não são acompanhadas de uma reflexão sobre a prática (Quadro 6.8)

Esta função reguladora envolve pela própria operacionalização do processo, vários actores, não só o formando e o formador acompanhante, mas todos os que participam na discussão final, constituídos como júri da prova, como aconteceu numa das apresentações dos trabalhos em que "um engenheiro representante duma empresa, fortemente motivado, achava que o trabalho tinha sido de tal modo enriquecedor que ele o ia distribuir pelos funcionários, como elemento de consulta" (Entrevista A: 24).

6.3. Elementos estruturantes da relação escola/contexto de trabalho

Reconhece o Presidente do Conselho Directivo que a Prova de Aptidão Profissional (P.A.P.) aprofundou e desenvolveu a parceria de colaboração entre a escola e a empresa, pois "no ano passado os representantes das empresas participaram no júri da P.A.P.. Foi uma oportunidade para trazermos à escola os elementos das empresas, das associações empresariais etc." (Entrevista A: 24).

Todavia não foi este o único elemento catalizador desta relação, sendo semelhante função desempenhada pelo desenvolvimento dos currículos e de

modo particular pela definição do perfil profissional. A estadia em contexto de trabalho e a passagem dos actores económicos pela escola, permite um intercâmbio de práticas formativas e conhecimento, que redudam em significativos contributos para o melhoramente do perfil de formação. Foi assim que:

"diversos empresários tiveram conhecimento do curso e com quem falámos no sentido de aperfeiçoar o perfil profissional e que nos disseram: "estes profissionais são formados na área da mecânica mas a nível intermédio devem também ser formados na área da electricidade e até da electrónica porque hoje os equipamentos são mecânicos e eléctricos e portanto não se pode chamar um indivíduo especialista em mecânica, e depois o especialista em electricidade. Isso complica a vida das empresas. Se vocês formarem um indivíduo que seja profissional em termos de mecânica e profissional em termos de electricidade, ou seja, que adapte as duas vertentes, esse indivíduo faz mais falta às empresas, porque chega ao equipamento e sabe mexer na parte mecânica e sabe mexer na parte eléctrica. Então, criámos um curso de Manutenção Electro-mecânica. Industrial (Entrevista A: 26 - 7).

"Nós fizemos os programas para esses cursos, e houve bastante envolvimento dos técnicos, quer da Escola Superior de Tecnologia, quer dos empresários (Entrevista A: 27).

Desenvolveu, assim, a escola, a componente tecnico-tecnológica do currículo que pelo menos para este curso - Electromecânica - é marcado de uma certa singularidade, uma vez que a autonomia científica e pedagógica configura o campo curricular e programático, produto dos protocolos celebrados com outros parceiros sociais e, neste caso específico, com a Escola Superior de Tecnologia. Temos pois um currículo de marcas claramente profissionais e bastante descentralizado, em que coordenadores dos curso e os empresários formularam a componente técnica do currículo. O mesmo não se poderá inferir com os restantes cursos uma vez que a maioria segue os currículos elaborados pelo M.E./GETAP, que oscilam entre os tipos centralizados/descentralizado e profissional, isto consoante a área. A componente técnica e tecnológica é dotada de maior flexibilidade, enquanto para às componentes Sociocultural e Científica, se prescreve uma maior rigidez.

As visitas de estudo (técnicas) são igualmente uma das práticas que a escola explora (60-65 por ano), no desenvolvimento do processo de ensino - aprendizagem, com intuito de exemplificar e concretizar aquilo que se ensina: "Ao tratar-se de determinada matéria fazem-se visitas (técnicas) programadas, (...) na área de cada curso" (Entrevista C: 52). Para além dos objectivos didáctico-pedagógicos de alcance mais imediato, este tipo de actividade, a que os alunos entrevistados atribuem uma preferência de 33,3% (Quadro 6.9), assume

também a forma de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho que, quer pelos objectivos que persegue, quer pela sua curta duração (alguma horas por dia), o que lhe permite não perder de vista os principais objectivos educativos e manter um contacto próximo com a escola.

6.4. Participação dos Parceiros sociais

Se a "participação dos actores sociais"¹³⁰ no processo da criação das Escolas Profissionais constitui um traço inovador, ao nível da organização e gestão das escolas, ao nível do contexto de trabalho, ela aprofunda-se e marca de modo mais diferenciado essa cooperação. Estamos perante um modelo de formação - o das Escolas Profissionais - que procura empenhar, não só ao nível institucional, mas também na sua implementação prática, os empresários nos processos de formação, procurando uma "uma articulação efectiva entre a formação e a produção, que viabilize uma socialização antecipada na profissão e no mundo do trabalho"¹³¹.

Chamar à participação no processo formativo de actores não tradicionais ao espaço educativo é instaurar uma modalidade de alternância participada, e alternada que permita a compreensão do mundo do trabalho no sentido de uma inserção futura.

Se como vimos anteriormente, essa relação de construção e desconstrução do projecto, clarifica e aperfeiçoa os perfis de formação e os perfis profissionais, ela também aprofunda e desenvolve-se a outros níveis.

No caso da Escola Profissional de Setúbal essa participação começou, por parte dos empresários, pela aceitação dos estágios, mas desenvolveu-se de imediato na preparação do plano das actividades a realizar em contexto de trabalho, como nos declarou um director de formação:

"reuniões preparatórias entre os directores, os responsáveis pela áreas de formação, e nossos responsáveis, onde os formandos vão realizar o estágio, para aferir quais são os aspectos mais

¹³⁰ Op. cit.

¹³¹Alves, (N.), (1992) - Escolas Profissionais e sistemas de Aprendizagem: Duas propostas de formação em análise in :Organizações e Trabalho, nº 7-8.

importantes do estágio. Assim o "padrinho" da empresa está perfeitamente sintonizado com a necessidade da escola, acompanhando o estagiário e proporcionando os elementos que corresponde às suas necessidades de formação" (Entrevista E: 66).

A confirmar este empenhamento na preparação e organização do estágio está o facto, de os formando conhecerem os objectivos do estágio de modo "muito claro" 89,9% (Quadro 6.10), e de terem um conhecimento prévio do sistema produtivo da empresa e da sua estrutura organizativa (Quadro 6.11).

Decorre ainda deste modelo de participação, as empresas disponibilizarem quer equipamento,¹³² quer pessoal técnico, situação facilitada por alguns professores serem técnicos das empresas da zona industrial.

Mas a participação dos parceiros sociais, seria redutora se se confinasse apenas aos aspectos logísticos da formação, e não interviesse em momentos decisivos e qualitativos do processo de formação. Um desses momentos é o da avaliação quer ao nível do processo: "Estivemos reunidos na quinta feira com os alunos, e todos eles efectivamente disseram que tinha sido útil para eles." (Entrevista E: 72), quer aquando da conclusão do estágio e apresentação da Prova de Aptidão Profissional, participando no júri da prova final, legitimando deste modo um certo reconhecimento social da formação, fundamentalmente na sua componente técnica e tecnológica.

O contributo dado, pelos empresários ao longo de todo o período de formação em contexto de trabalho, independentes das modalidades que este possa revestir, é altamente significativo, pois está presente desde a fase de concepção do projecto do formando, até à sua avaliação formal. Uma participação que é tanto mais significativa quanto rica, porque nela se articulam lógicas irredutíveis: a da escola (saber), e a da empresa (fazer), em torno de algo que de comum elegeram um projecto de formação.

¹³² 73,8% dos alunos (Quadro 5. 17 - a), referiram como disponível e operacional, e que um dos nossos interlocutores confirmava: "muitas vezes o trabalho é essencialmente baseado no equipamento que não conhecem (...) têm aqui contactos com equipamentos que não tiveram lá fora. (Entrvista L).

6.5. Contexto de trabalho e Articulação Curricular

Da apreciação que fazemos à gestão pedagógica, de modo particular à gestão do currículo, consideramos que ela se posiciona num contínuo que oscila entre a centralização e descentralização e da uniformidade à diversidade. Tal situação decorre da própria génese das escolas profissionais em que o estado através do M.E./G.E.T.A.P., determinou o elenco disciplinar¹³³, as cargas horária, os programas, e a avaliação, ficando reservada à escola o exercício da autonomia nos domínios da organização pedagógica, de direcção e de gestão.

Assim no paradigma curricular das escolas profissionais convivem dois poderes diferentes que se exercem em campos também diversos. O do estado, que se exerce no campo da estruturação dos saberes e da respectiva avaliação e da (oferta) e, o poder dos órgãos da escola, que se exerce nos domínios no recrutamento de docentes na definição do calendário escolar, nas metodologias, feitura dos horários etc. assim como a definição da estrutura de direcção e gestão.

É pois neste quadro de exercício de autonomia pedagógica que:

"este ano as planificações foram todas alteradas no início do ano. (...) Tivemos que mudar os currículos e as cargas horárias (...). Houve uma alteração completa nas cargas horárias dos currículos" (Entrevista, D:59).

As necessidades formativas e a organização da formação em contexto de trabalho reclamam uma gestão pedagógica flexível, para inclusive, ser capaz de ultrapassar uma concepção e organização de programas a que esteve alheia a formação em contexto de trabalho.

Nesta escola ela foi feita levando em linha de conta os constrangimento impostos pelas outras componentes de formação, porque apenas "diminuímos a carga horária na parte tecnológica, porque em princípio a P.A.P. deles vai incidir mais nesta parte tecnológica e, portanto, eles de alguma maneira a partir da investigação da P.A.P., da bibliografia que nós lhe damos, têm que ir buscar os conteúdos enquanto estão na empresa." (Entrevista, D: 60).

Todavia uma gestão flexível da formação não impede de haver outros factores limitativos duma melhor articulação, conforme procuramos sondar junto de professores e alunos. Assim, os primeiros apontam como inibidor duma melhor articulação entre o contexto de trabalho e o desenvolvimento curricular:

¹³³ Nem sempre pacífica, como nos relata Marques, (M), no seu livro: O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um Campo Potencial de Inovação, p. 48.

- Razões intrínsecas aos próprios formadores como "a pouca sensibilização para a contribuição potencial da prática de trabalho como recurso educativo (Quadro 6.16) e, o fraco conhecimento sobre o mundo social e económico exterior à escola, 57,2 % (Quadro 6.20).

- A organização dos horários, também constitui uma dificuldade devido à "indisponibilidade do professor" 47,6% (Quadro 6.20).

- Enquanto do ponto de vista do conteúdo curricular, o aspecto que é mais salientado é facto de "não haver reuniões de preparação com a empresa de modo a ajustar o currículo e as práticas de trabalho" - 71% (Quadro 6.20), minorado pelo facto de haver da parte dos professores a "preocupação de ligar as aulas com as práticas de contexto de trabalho" - 71,5% (Quadro 6.20). Complementa ainda este aspecto a abordagem pluridisciplinar dos problemas relativos ao contexto de trabalho (Quadros 6.12 e 6.22), e que os alunos considerarem como muito úteis os conhecimentos obtidos na sala de aula (Quadro 6.13).

- No capítulo da coordenação os professores que responderam ao inquérito salientaram como aspectos mais críticos, entre outros: a pouca sensibilização para a contribuição da prática do trabalho como recurso educativo, a sua pouca disponibilidade¹³⁴ (Quadro 6. 23).

6.6. Uma gestão Flexível do tempo

Quer em termos de calendarização anual, quer em termos de planificação diária, a necessidade da articulação com o contexto de trabalho arrasta consigo formas diferentes (novas), de gestão do tempo, de modo que possam satisfazer os objectivos pedagógicos, sobretudo quando mesmo do ponto de vista curricular, princípios psicopedagógicos de respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno, inspiram a organização modular.

Da análise dos horários da escola encontramos sequências organizacionais de tempo diversas em função das actividades que se pretende desenvolver.

¹³⁴ Recorde-se mais uma vez que estas escolas não têm um quadro de professores próprio, pelo que a maioria dos professores é flutuante, sendo a sua colaboração, na grande maioria dos casos, feita em regime de prestação de serviços.

Assim, tem como sequência base a hora e meia /duas horas para o período de formação (teórica) na sala de aulas, é a sequência que mais facilmente pode ser utilizada por um único professor. Tem em determinados módulos sequência de três horas, pois são as que melhor se ajustam à utilização de meios auxiliares e à realização de trabalhos laboratoriais, o que não admira que beneficiem dessa organização as disciplinas de Física e de Química; As sequências de quatro ou mais horas são destinadas na sua generalidade a visitas de estudo e, a contactos mais prolongados com a realidade do mundo do trabalho, como acontece com os períodos de estágio ao qual são reservadas várias semanas, ou até meses (Doc. p. 95)

Evidente se torna, que a tradicional gestão do tempo escolar, previamente fixada e baseada na uniformidade duma grelha horária semanal, não corresponde a projectos pedagógicos flexíveis e "policêntricos",¹³⁵ como o das escolas profissionais. Já não corresponde às necessidades pedagógicas e formativas duma sociedade pós-industrial, que reclama uma escola com professores capazes de exercerem os seus direitos de autonomia.

Como corolário do que temos estado a observar, permitido nos seja concluir que, na perspectiva duma gestão flexível do tempo, este emerge também, como um recurso educativo essencial na articulação do espaço, contexto de trabalho e escola.

6.7. Organização da formação em contexto de trabalho: Operacionalização da Alternância

Da prática pedagógica observada e, dos documentos de planificação consultados sobre a organização das actividades em contexto de trabalho, esta escola privilegia o contexto de prática real: visitas de estudo, contactos de

¹³⁵ Cesareo, (V), (1992) - La Società Flessibile, Milano, Rd. Franco Angeli, p. 141- Utiliza o autor este conceito contrapondo a um outro, "escolacêntrico", para assim caracterizar a nova função da escola no âmbito do sistema formativo, que tende a configurar-se "policêntrico," e, onde ela (escola) "perde a sua função monopolista de conservação e transmissão do saber" vindo ambos a ganhar em flexibilidade e sinergismo.

observação e assumindo relevo especial o estágio, em que o formando começa por assumir responsabilidades profissionais.

No sentido de proporcionar uma mais fácil compreensão apresentamos no quadro 6.4, as operacionalização destas actividades.

Quadro 6.4

Operacionalização das Actividades de Alternância

Tipo de Actividade	Objectivo da actividade	Tempo médio da sua realização	Natureza da Formação
Visitas de estudo para sensibilização e observação: - das tarefas realizadas pelo profissional - do processo de produção - recolha de dados	- Concretizar o que se ensina - Tomar contacto com uma nova realidade	Algumas horas por dia	Descontínua
Estadia em contexto de trabalho	- Aprendizagem em situação real de trabalho - Avaliação	Várias semanas (2/3)	- Alternância do contexto de trabalho com a formação na sala de aula - Experiência de trabalho
Estágio assumindo responsabilidades	Tomar iniciativas.	Tem como duração vários meses (3-4)	Estágio terminal

Como se depreende numa primeira análise, estas actividades não têm do ponto de vista formativo a mesma ordem de grandeza, pois configuram dois momentos de formação com objectivos e finalidades diferenciados: um mais "educativo", e outro, mais "profissional".

Num primeiro momento, no decurso das actividades lectivas, os alunos são colocados em contexto de trabalho, sobretudo para observar os processos de organização e tomar contacto com uma nova realidade, tornando-se esse contacto uma experiência de trabalho:

"Começam por tomar contacto com as empresas através das visitas de estudo. Vêm várias vezes às empresas, e começam a ter a noção do que é uma unidade industrial e comercial" (Entrevista A: 25).

Ainda durante o decorrer da formação inicial o aluno volta novamente a ter um contacto mais próximo, e mais prolongado (três, quatro meses) com a prática real pelo que já:

observação e assumindo relevo especial o estágio, em que o formando começa por assumir responsabilidades profissionais.

No sentido de proporcionar uma mais fácil compreensão apresentamos no quadro 6.4, as operacionalização destas actividades.

Quadro 6.4

Operacionalização das Actividades de Alternância

Tipo de Actividade	Objectivo da actividade	Tempo médio da sua realização	Natureza da Formação
Visitas de estudo para sensibilização e observação: - das tarefas realizadas pelo profissional - do processo de produção - recolha de dados	- Concretizar o que se ensina - Tomar contacto com uma nova realidade	Algumas horas por dia	Descontínua
Estadia em contexto de trabalho	- Aprendizagem em situação real de trabalho - Avaliação	Várias semanas (2/3)	- Alternância do contexto de trabalho com a formação na sala de aula - Experiência de trabalho
Estágio assumindo responsabilidades	Tomar iniciativas.	Tem como duração vários meses (3-4)	Estágio terminal

Como se depreende numa primeira análise, estas actividades não têm do ponto de vista formativo a mesma ordem de grandeza, pois configuram dois momentos de formação com objectivos e finalidades diferenciados: um mais "educativo", e outro, mais "profissional".

Num primeiro momento, no decurso das actividades lectivas, os alunos são colocados em contexto de trabalho, sobretudo para observar os processos de organização e tomar contacto com uma nova realidade, tornando-se esse contacto uma experiência de trabalho:

"Começam por tomar contacto com as empresas através das visitas de estudo. Vêm várias vezes às empresas, e começam a ter a noção do que é uma unidade industrial e comercial" (Entrevista A: 25).

Ainda durante o decorrer da formação inicial o aluno volta novamente a ter um contacto mais próximo, e mais prolongado (três, quatro meses) com a prática real pelo que já:

"Em Janeiro já estão nas empresas e ficam até Maio quando o processo é encerrado com a avaliação do trabalho" (Entrevista A: 25).

Este contacto com a realidade do mundo do trabalho, qualitativamente diferente do anterior, permite já intervir nos processos de produção, com um crescente assumir de responsabilidades por parte do formando.

Esta planificação do terminus dos estágios é feita de modo a permitir, aos alunos que o queiram, fazer as provas de candidaturas ao ensino superior, que constitui uma das saídas mais pretendidas pelo formandos, como se pode constatar de um relatório (Doc.:96-A) apresentado pela escola:

" Os primeiros alunos formados pela escola terminaram o curso no ano lectivo de 1992/93 e os resultados obtidos foram óptimos:

- 35 %, encontram-se matriculados no ensino superior
- 47 %, encontram-se a trabalhar no distrito de Setúbal em empresas relacionadas com a formação obtida"

" os que concluíram a sua formação no ano lectivo em 1993/94 obtiveram resultados que correspondem às expectativas da E.P.S.:

- 63 %, encontram-se matriculados no ensino Superior
- 10 %, encontram-se a trabalhar na Área"

Esta preocupação de privilegiar a entrada dos alunos no ensino superior, é claramente assumida e justificada nas palavras de um dos responsáveis quando afirma: "que a forma como os cursos das Escolas profissionais estão desenhados é nitidamente para prever a situação de seguir para o ensino superior (...) e também com uma boa capacidade do ponto de vista profissional" (Entrevista B:40).

Estas opções até certo ponto não condizem com as expectativas dos alunos, em que 50% tinha como primeiro objectivo ao concluir o curso encontrar emprego (Quadro 6.19)

Apesar destes diferentes níveis de intervenção algo de comum os une que valoriza e justifica o aspecto formativo destas actividades: é a experiência, que nesta fase do processo ocupa o núcleo central da aprendizagem, quer se esteja numa fase mais de observação, quer num período em que prevalece a execução, o fazer. Apesar de não ser nossa intenção esboçar aqui uma fenomenologia da experiência¹³⁶, o facto é que os diferentes tipos de estratégia acabam por traduzir uma vivência que Pelpel (1989) caracteriza do seguinte modo:

"heteroformação, na medida em que o formando beneficia da experiência dos outros; ecoformação, que resulta

¹³⁶ Entendida enquanto método de captar a experiência como fenómeno subjectivo

da sua inserção que comporta uma dimensão profissional, mas também relacional e social; e de autoformação, porque vincula a sua aprendizagem na actividade que executa, e que ele próprio experimenta".

Fica pois suposto a todo este processo que a aquisição dos diferentes tipos de conhecimentos passam pela própria experiência que se procura dilatar no tempo, e privilegiar nalguns momentos, ao longo do processo de aprendizagem.

Do ponto de vista organizativo, nesta fase de contacto mais directo com o a prática em situação real, de concepção e organização dos estágios, é mais relevante o papel desempenhado pelo coordenadores técnicos, oriundos de contextos profissionais, que desempenham as funções de contacto, de acompanhamento e de avaliação.

Entre os que advogam a integração do estágio no decorrer do percurso de formação encontramos razões que vão desde a estritamente técnicas: "

"Penso que se houvesse antes do final propriamente dito um estágio ou um contacto onde pudesse ser aferido todos os conhecimentos e testados, e até confrontá-los com a realidade, era bom." (Entrevista F: 77).

até aos motivos de ordem psico-pedagógicos e de orientação profissional e curricular como o recomendava a nossa interlocutora:

"penso que seria importante fasear este estágio, com a primeira etapa de integração. Porque também senti com estes alunos, o desconhecimento que tinham das empresas. Uma grande dificuldade quando se depararam com coisas novas que não conheciam. Não tinham conhecimentos previamente adquiridos. Daí se tivesse havido um período anterior de integração, ou um contacto mais forte com a empresa, com as possibilidades que poderíamos oferecer em termos de actividades, talvez também a escola pudesse encaminhar o aluno já para estas áreas." (Entrevista E: 72)

Este carácter descontinuista do modelo pedagógico é contrariado por quem defende que

"O contacto muito repartido é capaz de não ser o mais indicado. Nem as empresas estariam muito predispostas a isso. Muitas das empresas já consideram que sete semanas é pouco.(..) Por outro lado, a repartição com períodos mais pequenos não traria grande proveito à empresa. Elas também querem tirar algum proveito do estagiário, ir lá uma semana, depois voltarem para a Escola, depois voltarem outra semana, isso não dá. Perderiam um certo feeling..." (Entrevista C: 51)

Questionados os alunos sobre a oportunidade de fazer o estágio em determinados momentos do plano de formação ou na parte final do curso, as opiniões encontram-se bastante repartidas, com uma tendência maior para a hipótese do estágio se realizar no final do curso (54,8%) como se depreende da leitura do quadro 6.16.

A demarcação da fronteira entre a estadia em contexto de trabalho e o estágio assumindo responsabilidades, sentem-na mais os formandos pelas tarefas e actividades desempenhadas e, pelo seu enquadramento no local de trabalho, que por qualquer definição "apriori". Qualquer das modalidades formativas integram-se no plano geral de formação, como se pode constatar pela calendarização do plano de actividades (Doc.p.95), que pressupõe o desenvolvimento das restantes actividades curriculares durante os restantes meses do ano lectivo para complemento integral do plano de formação. Daí que o estatuto assumido pelos formandos varie entre o sentir-se "formando" - 52,4% - e o de um "trabalhador profissional" - 45,2% - (Quadro 6.14), com o risco de tal situação poder limitar a formação e a aquisição de competências apenas do domínio técnico.

Uma eventual falta de precisão e rigor na definição dos objectivos e do tempo de permanência em contexto de trabalho leva a que pela sua própria duração ela seja entendida, "aproveitada" e assumida como um estágio de características "terminal". A formação alternada em contexto de trabalho recusa a permanência prolongada na empresa, por razões pedagógicas.

Apesar do modelo de formação propor uma forma alternada entre o contexto de trabalho e a sala de aula, e a organização e gestão curricular o respeitar, a prática pedagógica mostra que ela se afasta do modelo teórico, porque a "experiência e os problemas que o aluno encontrou, no lugar de trabalho são pouco/nunca frequentemente abordados nas aulas" (Quadro 6.8) reduzindo a exploração pedagógica como contributo enriquecedor e complementar do processo de alternância.

Esta limitação pedagógica decorre, por um lado, da escassez de tempo para cumprir os planos curriculares, como também da sobreposição dos aspectos sumativos da avaliação aos aspectos formativos, uma vez que o relatório/P.A.P., é mais para ser avaliado perante um "júri"¹³⁷, do que como momento de reflexão e de interiorização das experiências vividas. Aos constrangimentos duma lógica produtiva sobrepõe-se uma lógica judicativa-avaliativa, que inibe o potencial educativo da experiência "dirigida para aprender sobre e para o mundo do trabalho"¹³⁸ e, impossibilitando-a de se tornar conteúdo objectivo do processo de aprendizagem.

¹³⁷ Referimo-nos aqui ao júri de avaliação da Prova da Aptidão Profissional, e que é constituído pelo Director pedagógico; o professor orientador educativo da turma; um representante das associações empresariais ou empresas de sectores afins ao curso ; um professor orientador do projecto, e um representante das associações sindicais, conforme o prescreve a Portaria nº 423/92 (22.5.92)

¹³⁸ Cabrito, (B.), (1994) - Formações em Alternância: conceitos e práticas, Lisboa, Educa.

6.8. Contexto de trabalho e competências não técnicas

O contexto de trabalho como momento em que se reforça a interacção entre a formação e a produção, entre a concepção e a execução, é condição próxima que permite valorizar o desenvolvimento das aprendizagens situadas "aquém" das competências estritamente técnicas - designadas por alguns autores de "competências transversais"- uma vez que elas se apresentam como estruturantes da formação tecnológica, e sem as quais a especialização profissional tornar-se-ia redutora e limitativa. Assim o "projecto pedagógico torna-se suporte do projecto tecnológico,¹³⁹ reunindo no mesmo tempo e no mesmo espaço a lógica da formação e a lógica da produção.

Tem-se constataado, sobretudo a partir dos anos 70, que as preocupações se têm deslocado do campo das qualificações para o campo das competências¹⁴⁰, entendidas estas, como a "tradução de capacidades" que se operacionalizam em termos comportamentais e, portanto, observáveis. As capacidades são em termos de aprendizagem como uma condição primeira - "chave" - (Orofiamma), que possibilita ao sujeito a utilização das suas aquisições na mais diversas situações.

O contexto de trabalho, a empresa, no caso que estamos a analisar, constitui um espaço e um tempo que proporcionam situações de aprendizagem diversificadas para dos alunos (68,%). Significa isto, que a produção de competências não diz respeito apenas à escola, mas também à empresa, uma vez que esta, pela diversidade das situações que potencia, propicia condições objectivas de aplicação de saberes (não apenas técnicos); ela constituiu-se como estruturante de aquisição de competências, que enquanto comportamentos observáveis, só se revelam em situação. Não nos parece pois, forçado, afirmar que o contexto de trabalho, enquanto local de aplicação é também um espaço de produção, no sentido de gerador de competências.

Se como o afirmam vários autores, os saberes práticos, necessários ao exercício da profissão não podem ser elaborados a partir de actividades realizadas no interior da escola, não podem ser "adquiridos por via simbólica" (Maglaive), há que encontrar fora do "território" da escola outros suportes pedagógicos facilitadores dessa aprendizagem e que levarão a que as actividades produtivas se inscrevam nas educativas. Nesta confluências de lógicas e, também

¹³⁹ Gama, (M.); Leite, (C.); Cortesão, (L.), (1991) - (Coord.), Teoria e Desenvolvimento do currículo, animação Pedagógica in: Manual do Formador, vol. 3, Porto, G.E.T.A.P..

¹⁴⁰ Aubrun; Orofiamma, (1990) - Les Competences de 3^a Dimension, ouverture professionnelle?, Paris, CNAM.

por analogia e paralelismo, nos parece ajustado afirmar que a actividade educativa se inscreve na produtiva. Perfilham esta tese os modelos de aprendizagem designados "organização qualificante",¹⁴¹ que procuram a partir da organização do trabalho em que a pessoa está inserida, sobretudo na perspectiva da formação contínua, desenvolver e estimular a aquisição de competências. Este é também o pensamento de certas instâncias internacionais, quando recomendam que:

"A formação profissional moderna deve ser organizada de tal forma que as competências metodológicas e sociais bem como a capacidade de aprender de forma autónoma e contínua sejam ministradas como uma parte integrante da qualificação profissional (...) de da aprendizagem na situação de trabalho" (C.C.E., 1990:12).

Num sistema em que o ensino acaba por exercer uma forte hegemonia, o contexto de trabalho, surge pois como um incontestável processo de aprendizagem pela experiência,¹⁴² para a aquisição de:

"competências profundamente enraizadas, como a "flexibilidade", a "capacidade para tomar iniciativas", "a capacidade de pensamento abstracto", "trabalhar em equipa" e capacidade de aprender" (competência de auto aprendizagem). Estas são "chaves ou nucleares", porque formam uma dimensão chave central das actuais e futuras funções."¹⁴³

Na escola em análise, esta situação aparece com bastante pregnância, conforme se pode constatar pelo inquérito que fizemos aos alunos, sobre o contributo que a estadia em contexto de trabalho trouxe à aquisição das referidas competências (Quadro 6.17).

Confrontados alguns empresários com estas mesmas questões sob a forma de quais destas competências privilegiariam na formação de um aluno, que hipoteticamente eles quisessem mais tarde recrutar para a sua empresa, deparamo-nos com a importância que eles dão às competências e saberes constitutivos de uma formação base.

¹⁴¹ Stahl; Thomas; Nyham, (B.); D'Aloja, (P.), (1993) - A Organização Qualificante - uma visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, Comissão das Comunidades Europeias.

¹⁴² Pois para que "(ela) se efectue é preciso fazer, ver fazer, para aprender" uma vez que "*saber-fazer* não se pode deduzir de saberes formalizados, mas relevam de da prática." (Pelpel, 1989: 10).

¹⁴³ Stahl; Thomas; Nyham, (B.); D'Aloja, (P.), (1993) - A Organização Qualificante - uma visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, Comissão das Comunidades Europeias.

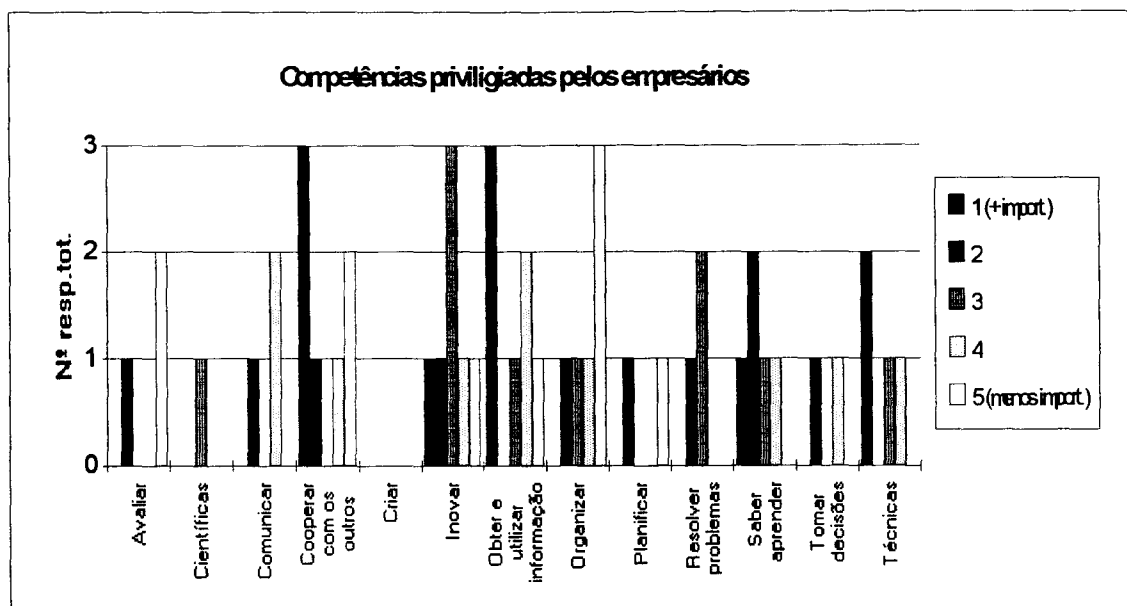


Gráfico 6.1

A importância formativa destas competências está presente ao longo do discurso dos nossos interlocutores que, com uma frequência assinalável, nos salientavam que a estadia na empresa permite-lhes:

"A integração numa equipa de trabalho; como é que essa equipa funciona, as relações laborais, ter um contacto também com as relações de trabalho" (Entrevista E: 72).

"Aquilo que realmente existe na escola são os colegas e os professores. Aqui não deixa de haver colegas, mas só que têm formações diferentes, não são grupos tão homogêneos como na própria turma. Em termos de idade são diferentes, vão contactar com pessoas num ambiente de trabalho com diferentes idades, com diferentes formações, e isso acaba por ser bom para eles (...)

Todos esse detalhes que não se aprendem na escola, terão de ser aprendidos no mundo novo, na própria empresa, no trabalho. Há uma série de preceitos que tem que se aprender e respeitar." (Entrevista F: 80)

Assim constatamos que as relações com o contexto de trabalho são potenciadoras de competências que, para além do conhecimento profissional e a integração de normas de comportamentos da empresa, permitem:

"às pessoas que possuem estas competências terem capacidade para estar à altura num clima de mudanças empresariais e tecnológicas. Sabem "gerir-se a si próprios" em mudanças económicas, e sociais - podem utilizar novas tecnologias de uma maneira eficaz, à medida que vão surgindo" (Sthal, 1993: 35).

A riqueza formativa desta experiência ao emergir da confrontação com a situação real, produz uma lógica que, atendendo à multiplicidade de saberes que mobiliza (científicos, técnicos, sociais, económicos, e político) só pode ser uma lógica "multidisciplinar".

Os actores presentes em todo este processo são, mesmo no pólo de produção, professores e técnicos que acompanham os alunos nas diversas actividades. Tratando-se do confronto com a situação real, a lógica que preside a toda a actividade será uma lógica "multidisciplinar", como o reconhecem os alunos (Quadro 6.12).

Análise dos resultados — E. P. S.

Questionários aos alunos

Quadro 6.5

Importância do Papel Desempenhado pela Instituição

Entidade mais importante	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Escola	8	19,0
Empresa	2	4,8
Ambas	32	76,2
Total	42	100,0

Quadro 6.6

Relação da P.A.P. com o Contexto de Trabalho

Contrib. do estágio para a P.A.P.	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito importante	1	23	54,8
	2	7	16,7
↓	3	6	14,3
	4	4	9,5
Pouco importante	5	2	4,8
Total		42	100,0

Quadro 6.7

Nível de Decisão do Aluno na P.A.P.

	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Negociação entre ti e a escola	7	16,7
Imposição desta (da escola)	35	83,3
Total	42	100,0

Quadro 6.8

O Contexto de Trabalho como Recurso Curricular

Exper. contexto trab. durante aulas	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito frequentemente	15	36,6
Pouco frequentemente	21	51,2
Nunca	5	12,2
Não responderam	1	2,4
Total	41	100,0

Quadro 6.9

Modalidades da Organização da Formação

Modalidades em cont. de trabalho	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Visita	14	33,3
Colaboração Projectos	11	26,2
Estágios	16	38,1
Não Respondeu	1	2,4
Total	42	100,0

Quadro 6.10

Definição de Objectivos

Conhecimento objectivos de estágio	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito claros	1	6	14,3
↓	2	14	33,3
	3	14	33,3
	4	6	14,3
	5	0	0,0
Pouco claros			
Não responderam		2	4,8
Total		42	100,0

Quadro 6.11

Preparação do Estágio

Conhecim. prévio organ. empresa	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Foram-te dados a conhecer	39	92,9
Não te foram dados a conhecer	2	4,8
Não responderam	1	2,4
Total	42	100,0

Quadro 6.12

Importância do C.T. no Processo Ensino-Aprendizagem

Contributo multidisciplinar	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito	28	70,0
Pouco	11	27,5
Nada	1	2,5
Não responderam	2	4,9
Total	40	100,0

Quadro 6.13

Articulação Curricular

Utilid.conheci. em estágio	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito	1	14	33,3
	2	11	26,2
↓	3	10	23,8
	4	4	9,5
Nada	5	3	7,1
Total		42	100,0

Quadro 6.14

Estatuto do Formando

Estatuto assumido em c. t.	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Formando	22	52,4
Um trabalhador (profissional)	19	45,2
Indiferente	1	2,4
Total	42	100,0

Quadro 6.15

Diversificação das Tarefas

Diversificação das tarefas	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Sempre as mesmas	5	13,2
Diversif., c/ = grau de dificuldade	7	18,4
Diversif., c/ = grau de dificuldade	26	68,4
Total	38	100,0

Quadro 6.16

Gestão dos Períodos de Formação em Contexto de Trabalho

Realização da formação em c. t.	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Parte final do curso	23	54,8
Deter. momen. do pl. de formação	19	45,2
Total	42	100,0

Quadro 6.17

Competências não Técnicas

	Sim		Não		Indiferente		Não Res po.	
	Freq. abso.	Freq. relativa em %	Freq. abso.	Freq. relativa em %	Freq. abso.	Freq. relativa em %	Freq. abso.	Freq. relativa em %
Compreender melhor a sociedade e o mundo face às mudanças tecnológicas	26	68,4	4	10,5	4	10,5	4	10,5
Desenvolver a capacidade de Planear	31	75,6	1	2,4	2	4,9	7	17,1
Seleccionar e Tratar a informação	32	76,2	0	0,0	2	4,8	8	19,0
Desenvolver a capacidade de criar e empreender	24	57,1	6	14,3	4	9,5	8	19,0
Identificar e resolver problemas	30	71,4	0	0,0	4	9,5	8	19,0
Comunicar com os outros através do diálogo, da negociação do trab. grupo	31	75,6	0	0,0	2	4,9	8	19,5
Desenvolver o sentido da responsabilidade	26	61,9	3	7,1	5	11,9	8	19,0
Avaliar os resultados e ser crítico nas conclusões	28	66,7	2	4,8	4	9,5	8	19,0

Quadro 6.18

Recursos Técnicos

Disponibilidade dos recursos técnicos	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Sempre ↓ Nunca	1	16	38,1
	2	15	35,7
	3	6	14,3
	4	5	11,9
	5	0	0,0
Total		42	100,0

Quadro 6.19

Expectativas dos Alunos

Expectativa do aluno	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Emprego	21	50,0
Continuar estudos	16	38,1
Ambas	4	9,5
Não respondeu	1	2,4
Total	42	100,0

Questionário aos Professores

Quadro 6.20

Aspectos Mais Críticos Relativos aos Formadores

	Escala								
	+ crítico						- crítico		
	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.
Pouca sensibilização para os actuais desenvolvimentos do mundo económico	6	28,6	28,6	9	42,9	71,4	5	23,8	95,2 *
Pouca sensibilização para a contribuição potencial da prática do trabalho como parte do currículo	5	23,8	23,8	9	42,9	66,7	6	28,6	95,2 *
Por ser incompatível com a disponibilidade dos professores	11	52,4	52,4	7	33,3	85,7	0	0	85,7 **
Por não haver reuniões de preparação com a empresa, de modo a ajustar o currículo às práticas do trabalho	13	61,9	61,9	5	23,8	85,7	2	9,5	95,2 *

* Não respondeu - 1

** Não responderam - 3

Quadro 6.21

Articulação da Experiência do Contexto de Trabalho com o Currículo

	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Frequentemente	1	9	42,9
↓	2	6	28,6
	3	6	28,6
	4	0	0,0
Nunca	5	0	0,0
Total		21	100,0

Quadro 6.22

Abordagem Curricular

	Freq. absoluta	Freq. Relativa
Disciplinarmente	5	23,8
Pluridisciplinarmente	14	66,7
Ambas	2	9,5
Total	21	100,0

Quadro 6.23

Aspectos Mais Críticos da Coordenação

A impossibilidade dos professores se reunirem e planificarem a estadia em contexto de trabalho e a partir daí aproveitarem a prática desse trabalho como recurso educativo	61,9 %
Dificuldades de dispensar o formador durante o período lectivo para frequentar curso de práticas de contexto de trabalho	71,4 %
Os formadores não se encontram suficientemente motivados para frequentarem cursos práticos em contexto de trabalho	28,5 %

CAPÍTULO 7: Escola Profissional de Salvaterra de Magos

Introdução

A nossa outra opção foi a Escola Profissional de Salvaterra de Magos (E.P.S.M.), que tem como promotores a Câmara Municipal de Salvaterra de Magos e uma Empresa de formação a "Convergência - Formadores Associados, Lda".

A criação e o enquadramento desta escola encontram-se formalmente consagrados, com a assinatura do contrato programa de 24 de Agosto de 1990, celebrado entre Câmara Municipal de Salvaterra de Magos e a "Convergência - Formadores Associados Limitada -, que se constituíram por este acto, entidades promotoras da E.P.S.M. Esse mesmo contrato-programa define a participação de cada um delas que pela natureza dessa participação são corresponsabilizadas a todos os níveis pelos seus actos.

À semelhança de tantas outras, também esta escola profissional é o resultado da iniciativa local, dinamizada pela autarquia e por uma entidade privada.

Integrada na dinâmica socio-económica de Distrito de Santarém, onde se localiza, pretende responder às necessidades da região em termos de formação de recursos humanos que, nas palavras da sua directora tão carenciada se encontra: "pois quando os empresários necessitavam de alguém com conhecimentos intermédios iam ao ISLA, ou ao Politécnico de Santarém buscar, alguém para trabalhar em "part-time".

A sua população escolar é constituída, no ano lectivo de 1993/94, por 255 alunos e 32 formadores, desenvolvendo um plano de formação de três anos distribuído pelos seguintes cursos:

- Técnico de Contabilidade
- Técnico de Informática de Gestão
- Técnico de Comunicação Marketing, Relações Públicas e Publicidade
- Técnico de Artes Gráficas
- Técnico de Gestão
- Técnico de Informática

Alunos

Neste caso a população objecto de estudo corresponde a um grupo de 40 alunos, a quem se pediu como critério de exigência absoluta que tivesse feito formação em contexto de trabalho, independentemente de terem ou não completado a parte curricular do curso. Assim este quadro permite-nos caracterizar a população estudada.

Quadro 7.1

Caracterização do Universo e Amostra disponível dos Alunos

Nível etário	Nº de alunos com formação Contexto de trabalho	Alunos que responderam ao questionário	Nível de escolaridade
16 a 24 anos	50	40	12º

Formadores

Aos formadores foi também exigido que estivessem envolvidos nas actividades formativas da escola pelo menos há um ano e que tivessem acompanhado os alunos durante a formação em contexto de trabalho. Deste grupo de entrevistados fazem também parte o Director da Escola, o Director Pedagógico, ou quem o substitui em funções de coordenação pedagógica, por exercerem funções de gestão e por quem passa a capacidade de decidir.

Empresários

Entrevistámos também três empresários, tendo como critério de selecção o facto de terem permitido receber alunos da escola para fazerem a sua formação em contexto de trabalho e, que directa ou indirectamente, estivessem ligados à formação. Qualquer das empresa se poderá catalogar na tipologia de pequena e média empresa.

Quadro 7. 2

Caracterização das Entidades Entrevistadas

Nº de Formadores	Cargo
1	Director da Escola
1	Director Pedagógico / Formador Acompanhante
1	Formador Acompanhante
3	Empresário/responsável pela formação

7.1. Enquadramento e justificação das necessidades de formação.

Os dados aqui trazidos são oriundos do Dossier de Candidatura da criação da escola, do contrato-programa, e de conversas informais havidas com responsáveis da escola, naturais dessa área.

A região envolvente da escola compreende os concelhos de Salvaterra de Magos, Benavente, Coruche e zonas limítrofes. Tem uma população residente na ordem dos 89 554 habitantes, constituindo 47 896 a sua população activa.

Numa região marcadamente agrícola, a actividade económica caracteriza-se pelo aparecimento de novas profissões nos diversos sectores da economia regional, o que leva à procura de mão-de-obra qualificada noutras regiões. Verifica-se, há alguns anos a esta parte, a existência de alguns projectos de desenvolvimento regional, que passam nomeadamente pela formação de mão-de-obra qualificada.

A própria Escola Profissional actuou inicialmente, em conjunto com a Câmara Municipal de Salvaterra de Magos, em diversos projectos de desenvolvimento regional, servindo como exemplo a primeira feira de actividades económicas do Concelho de Salvaterra, alargando-se esta colaboração, posteriormente, a outras autarquias, como Benavente, Coruche etc.

A satisfação das necessidades reais da região ultrapassa, nalguns casos o âmbito do concelho, que não possui quadros técnicos suficientes. A oferta é deficitária em relação á procura, como o exemplifica a freguesia de Samora Correia com o crescimento do Parque Industrial do Porto Alto que, como

consequência dum processo imigratório, levou a que a população quase triplicasse numa década.

Entretanto prevê-se a muito curto prazo outros grandes projectos na zona, sobretudo na área da hotelaria, o que leva a Escola a pensar e a planear, provavelmente já no próximo ano, formação para responder às exigências futuras do mercado de trabalho.

7.2. Relações estruturantes com o contexto de trabalho.

As relações como o contexto sócio-económico local são mediatizadas pela autarquia, enquanto promotora, e estrutura com grande poder de influência, e os empresários enquanto agentes económicos. Esta relação institucional entre escola e empresa encontra-se sedimentada por relações de proximidade subjectiva e particular "temos empresários amigos", que contribui para um reforço do papel da empresa e das associações patronais na formação, pois são "os empresários que nos divulgam a escola (...) e aquilo que somos hoje na região devemos-lo essencialmente aos empresários" (Entrevista G: 105).

Por sua vez, para qualquer destas entidades está implícito o reconhecimento da escola como um pólo de valorização e desenvolvimento da região.

Esta estreita interacção entre os actores sociais configura relações de parceria, cujo objectivo comum é o de contribuírem a curto prazo, na formação, e a médio prazo que esta formação tenha impacto ao nível do desenvolvimento da região. Daí que a participação destes actores se faça de forma mais afirmativa em períodos desituações de trabalho levando a que :

"(..) o estágio seja preparado ao nível da direcção, ao nível dos professores e com o conjunto de empresários, (...) são eles que também, connosco preparam e arranjam estágios para os jovens. (...) Este envolvimento do estágio não passa só pela direcção pedagógica, mas também por um conjunto de empresários que estão muito activos na escola, nas Câmaras Municipais, Associações Patronais, etc." (Entrevista G: 102).

Este reforço de ligação ao meio está estruturado no Plano de Actividades que inclui projectos para a comunidade em geral, projectos transdisciplinares, actividades extra-curriculares etc., mas que acima de tudo "tem um grande

envolvimento de pessoas" (Entrevista G: 105). Estas iniciativas surgem como um reforço dos objectivos da escola de promover e intensificar as suas relações com o espaço empresarial da região, de modo que esta aproximação se traduza numa melhor inserção da escola na comunidade, e num acréscimo de protocolos de colaboração que permitam uma melhor ligação dos alunos à realidade profissional.

Mas o factor que aglutina e reforça esta aproximação entre a escola e o mundo sócio-económico são os programas curriculares, ou mais concretamente os perfis profissionais. Esta confrontação acaba por pôr em relevo o interesse pela função social da escola, enquanto esta tem como preocupação fundamental, preparar os jovens para as funções e tarefas da vida activa, correspondendo, aos desafios e às necessidades concretas da sociedade. O envolvimento dos empresários na formação para além de permitir saber que perfis mais se coadunam às necessidades, possibilita ter conhecimento dos reais desajustamentos e fundamentar alterações ao plano formação:

"(...) porque a nossa empresa é muito grande e temos contacto com os EUA, e eles não sabem escrever uma carta em Inglês, não sabem tratar de assuntos comerciais em Inglês, dizia-nos um empresário - falta um pouco dessa componente (...) os alunos sabem muito de programação mas muitas vezes temos necessidade que saibam alguma coisa de contabilidade" (Entrevista G: 103).

Este confronto com a prática faz com que se manifestem contradições latentes, que traduzem conflitos de perspectivas e estratégias, alguns deles já presentes aquando da construção dos planos curriculares, passando agora a ganhar validade o reforço duma lógica de descentralização que lhe é conferida pelos contributos locais e sectoriais, dados à reformulação dos perfis formação/profissional.

Este modo de relação entre a escola e o contexto de trabalho, traduz-se por um atender às necessidades do sistema económico por parte das instâncias educativas, articulação que se encontra facilitada quer pelo carácter local e regional do projecto, quer pela capacidade de autonomia da própria escola. Aparece esta articulação reforçada no plano pedagógico quer pela "frequente" articulação da experiência do contexto de trabalho com a parte curricular da formação (Quadro 7.11), quer ainda pela abordagem "pluridisciplinar" (Quadro 7.12) das experiências de trabalho desenvolvida e acompanhada pelos professores.

Outras duas circunstâncias aparecem ainda como facilitadoras da aproximação entre a escola e a empresa. Os alunos, enquanto actores principais e

fundamentais de todo este processo, têm na P.A.P. - Prova de Aptidão Profissional - uma (primeira) oportunidade de aproximação à empresa, conforme o confirma o Director Pedagógico. Por outro lado os próprios empresários "têm alugado o nosso auditório para fazer congressos" (Entrevista H: 117), o que permite à escola retribuir serviços e condições de apoio logístico aos empresários.

Os "aspectos mais críticos" surgem no campo da gestão pedagógica, que na opinião dos professores contactados, resultam de "não haver reuniões de preparação com as empresas de modo a ajustar o currículo às práticas de contexto de trabalho", e da "pouca disponibilidade de tempo dos professores" (Quadro 7.10), que acaba por "impossibilitar os professores de se reunirem, e a partir daí aproveitarem a prática do contexto de trabalho como recurso educativo" (Quadro 7.13). Este constrangimento da disponibilidade do tempo do corpo de formadores resulta do regime de funcionamento e contratação das Escolas Profissionais, a que já noutro lugar fizemos referência.

7.3. Concepção e organização da formação em contexto de trabalho.

Para além de conhecermos os elementos estruturantes da formação em prática real, é também nossa preocupação investigativa conhecer o modo como é pensada, organizada e operacionalizada a formação.

As conversas que tivemos e os documentos que consultámos permitem-nos tipificar as modalidades de prática em situação real de trabalho do seguinte modo:

- Visitas de estudo, enquanto modelos exemplificativos do que se ensina na sala de aula, ou numa perspectiva mais interdisciplinar, permitir aos alunos um conhecimento da realidade que irão defrontar quando concluírem a sua formação.
- Recolha de dados, necessários especialmente ao desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional (P.A.P.).
- Por último o estágio terminal, que se caracteriza pelo tomada de responsabilidade dos formandos, e efectuado nos 2º e 3º anos.

Confrontada com a hipótese da prática pedagógica da alternância fazer do contexto de trabalho um recurso educativo, a directora da escola claramente mostrou a sua posição:

"Não estou de acordo com o estágio no 1º ano, nem tão pouco com a aprendizagem em alternância no 1º ano. (...) Sou contra o estágio no 1º ano e contra a formação em alternância. Admito-a e acho razoável no 2º ano em alunos que não tenham módulos em atraso, em alunos que nos dêem garantias junto do empresário de alguma qualidade, em que se possa confiar, pois para além da aprendizagem eles vão dar uma boa imagem deles e da Escola." (Entrevista G: 101)

Mobiliza em defesa destas suas afirmações a experiência que teve no I.E.F.P. na prática do Sistema de Aprendizagem, em que "os alunos no 1º ano ou não tinham: "formação teórica suficiente para irem para o mundo do trabalho, (...) ou mostrando apetência para o trabalho os empresário aliciavam-nos, e eles desistiam do curso." (Entrevista G: 100). Reforça os seus argumentos o facto da generalidade dos formadores do posto de trabalho não terem formação pedagógica adequada, nem para acompanhar nem avaliar os formandos. Lamenta ainda a escassez de tempo que os alunos têm para se dedicarem ao estágio "só no 3º ano é pouco (...) porque com as 3600 horas teóricas que temos que dar na escola dificilmente conseguimos dar mais estágio e isso, torna-o pouco aliciante para o empresário" (Entrevista G: 101), embora os alunos em função dos objectivos que lhe foram propostos, tenham achado o tempo suficiente (89,5%) (Quadro 7.9). Partilha esta posição outro empresário que afirma:

"Eu penso que é mais produtivo o estágio final. (...) Eu tenho lá uns estagiários (...) e sinto que são uma espécie de *fogos-fátuos*. (...) De repente a gente dá conta de que eles estão na empresa e passados uns dias desaparecem, (...) para depois passados seis meses voltarem a aparecer" (Entrevista J: 132).

Esta posição tem como pressuposto implícito a afirmação do saber teórico sobre o prático, assente num radical dualismo de conhecimentos e lugares, onde se deve no primeiro, acumular o máximo de conhecimentos possível, guardar tudo o que a escola lhe pode transmitir, para depois na empresa fazer um "estágio efectivo" (Entrevista J: 132).

A Formação em contexto de trabalho toma aqui e inequivocamente o sentido de estágio terminal, a que o aluno tem acesso após ter cumprido a parte teórica do curso, numa perspectiva "adicional" ao plano de formação. Mesmo quando é possível fazer estágio no 2º ano, o acesso a ele está balizado por critérios de mérito, aos "alunos do 2ª ano que não tenham módulos em atraso, (...) e que dêem garantias junto dos empresários de alguma qualidade, (...) e que se possa confiar que vão dar uma boa imagem da escola", ou então para

operacionalizar a vertente de continuação de estudos "para que no 3º ano fiquem com tempo para se prepararem para o acesso ao ensino superior" (Entrevista G: 99), que no universo dos nosso inquiridos se aproxima dos 42,1%, correspondendo 50% àqueles para quem o emprego é o primeiro objectivo (Quadro 7.5). Para estes últimos as suas expectativas optimistas, de acordo com as suas justificações: "[a escola] preparou-me para o futuro (...). Sinto-me preparada para ingressar no mundo do trabalho; para desempenhar determinadas funções para as quais fui minimamente preparada; bem preparada". Tendo mesmo um aluno justificado o seu optimismo, com o facto de ter arranjado emprego ainda durante o tempo de escola. Revela este grupo de alunos uma representação positiva do contexto de trabalho, e principalmente do período de estágio

A ida e a permanência em situação de prática real, (estágio) está dependente da opção do aluno em querer, a prazo imediato, continuar os estudos, ou em querer seguir para o mundo do trabalho.

Aos alunos do terceiro ano, que fazem o estágio nos meses de Junho, Julho e parte de Agosto, só lhes é permitido o acesso depois de terem feito e apresentado primeiro a P.A.P., que termina aproximadamente nos meses de Abril /Maio. Esta opção deve-se ao facto das empresas apresentarem solicitação atraentes aos alunos que frequentam os estágios, e estes acabarem por não voltarem mais à escola, deixando por tal motivo o curso inacabado, devido ao incumprimento, ou de todo o elenco modular, ou por não apresentarem a P.A.P. Semelhante procedimento resulta em parte da localização geográfica, porque:

"Uma escola que está numa terra pequena onde não havia centro de emprego, onde não havia ninguém com formação intermédia, tem um grande procura de formação, (...) os empresários não tinham gente qualificada e nós beneficiamos dessa situação (Entrevista G: 102) .

A testemunhá-lo está o facto de 94,7% dos alunos não terem frequentado nenhum curso de formação profissional (Quadro 7.6), apesar da grande disseminação de cursos, que houve em anos anteriores, promovidos pelo I.E.F.P.

Perceber-se-á ainda melhor, o facto dos alunos encararem o estágio na perspectiva do emprego, ou como oportunidade próxima dele, se a este quadro de absorção favorável de mão-de-obra qualificada, adicionarmos a coincidência de pontos de vista, tanto da escola como dos empresários de se satisfazer "a necessidade de uma pessoa para ocupar um lugar" (Entrevista G: 102). Estabelecido o contacto com as empresas, e aferido o interesse da mesma em receber estagiários, o Coordenador do respectivo curso analisará a necessidade da

empresa e "verá a que a que nível é, (...) e o que a pessoa poderá fazer em termos desse posto de trabalho" (Entrevista H: 113).

Configura esta situação o aluno que assume no seu posto de trabalho a responsabilidade da tarefa que executa, identificando-se mais com o estatuto de um trabalhador profissional (84,2%), do que como formando (15,8%) (Quadro 7.7).

Esta aproximação, de pendor adaptativo, ao mundo do trabalho, apresenta-se como uma forma próxima do modelo da aprendizagem, uma vez que coloca o jovem em situação directa de produção, muito vinculado à necessidade imediata da empresa, e ao posto de trabalho, apesar de toda a formação decorrer e pretender um espectro mais largo.

Sendo os programas de formação dos respectivos cursos elementos estruturantes da relação da escola com o mundo do trabalho, este torna-se pela prática, e na medida em que operacionaliza em parte o plano de formação, também um elemento estruturador dessa relação. Tal circunstância coloca a escola numa situação de ter de se confrontar e até certo ponto abdicar da "sua" lógica formativa, para procurar e integrar uma "outra" lógica, também ela formativa, partilhada e desenvolvida no contexto de trabalho, como parte integrante do processo de formação.

Estamos assim, perante um momento de descentralização e de confluência de lógicas, uma vez que a lógica da escola é uma lógica didática que caracteriza o ensino e, cuja fecundidade é fundamentalmente o de transmitir aquilo que é saber acumulado. Por seu lado, o contexto de trabalho, o espaço produtivo, caracteriza-se por ser uma lógica de "acção"

"centrada no produto, que procura detectar e irradiar o que poderia ser prejudicial à realização dos seus objectivos e ao seu funcionamento. Aplica-se sempre a objectos complexos, pluridisciplinares que nós identificamos como produtiva" Pelpel (1989).

O quadro (7.3) que a seguir apresentamos procura evidenciar as lógicas que presidem a cada uma das fases do processo formativo, na qual organizamos as actividades desenvolvidas pela escola.

Lógica(s) Subjacente(s) à Organização das Actividades Formativas

Quadro 7.3

Fases	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase
Local	Escola	Escola	No contexto de trabalho - empresa)
Actores	- Alunos - Professores - Técnicos	- Alunos - Professores - Técnicos - Profissionais	- Estagiários - Profissionais - Técnicos - Professores Acompanhantes
Estratégias	Aquisição de conhecimento e métodos	- Enriquecimento do ensino. - Simulações P.A.P. (Preparação) para Estágio	Participa ou assume funções de responsabilidade nas tarefas que executa
Lógicas de Formação	Didáctica (clarifica o que se ensina, via transmissiva.)	A Fase da didáctica mais o momento de descoberta (heurística)	Prodútica (realização na produção. Este momento já está condicionado por constrangimentos da Produção: tempo, meios, etc.

Adaptado de Schwartz

Embora com momentos de incidência diferentes, perpassam o processo formativo uma lógica essencialmente didáctica, numa 1ª e 2ª fases, e marcadamente "prodútica", na última fase, ou de modo mais rigoroso, quando a relação com o contexto de trabalho é mais próxima, o que não tem forçosamente que acontecer apenas na parte final do curso, como o protagonizam vários dos intervenientes no processo.

Semelhante constatação não significa que uma destas lógicas, se reduza à outra ou se substitua pela outra. Cada fase comporta a sua própria lógica. Sem excluir nenhuma, "a lógica da formação funcionará como um *interface* entre a lógica didáctica e a lógica da acção (...) possibilitando, numa visão sistémica, compreender como é que certos elementos podem mudar de sentido e de função¹⁴⁴ a partir do momento em que eles são integrados numa lógica de formação (Pelpel, 1982:14).

¹⁴⁴ O facto do formando executar uma tarefa que não lhe é remunerada, poderia ser entendido como aproveitamento de mão-de-obra barata. Todavia como na circunstância ele está enquadrado numa lógica de estágio, tal facto é pensado como uma mais valia formativa.

Procuramos com a figura 1 explicitar esse *interface* das diferentes lógicas subjacentes às diversas fases do processo formativo, que o quadro nº 7.3 apresenta de um modo compartimentado.

Este sentido integrador da lógica da formação manifesta-se também no plano institucional, porque colaborar e, ou participar num projecto que não é

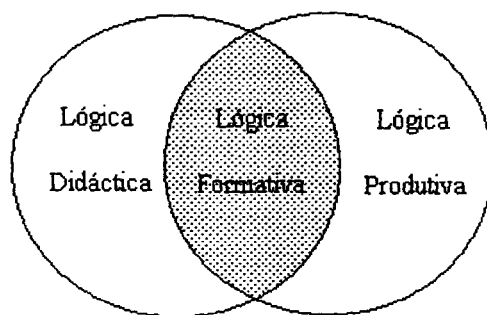


Fig. 1

exclusivamente seu, acabando por não ter todo o poder, ou pelo menos ver-se diminuída de algum, põe à prova a maior ou menor capacidade de flexibilidade que é exigida a toda a organização formativa que pretende desenvolver um projecto em regime de parceria. O contexto de trabalho extravasa pois, o seu sentido "topológico" para uma dimensão construída pelos parceiros sociais numa confluência de lógicas diferenciadas, eventualmente antagónicas, com o objectivo de construírem em comum um projecto de formação. Não o deveremos apenas entender como um tempo e um espaço de formação da prática "real" (Normativo1/89), exclusivo do formando, circunscrito às actividades que ele desenvolve fora da escola, mas um contexto que resulta "de processos que envolvem diferentes parceiros sociais (...) num sistema espaço-temporal construído" (Fonteneu,1993). Só o enquadramento de uma abordagem sistémica nos permitirá compreender como as relações estruturadas (ou não), entre a escola e o contexto de trabalho expressam a participação e o empenhamento dos diferentes actores no projecto formativo, porque como diz Duaron (1993) "o contexto de trabalho quando entendido numa perspectiva qualificante não se pode resumir a uma justaposição, nem a uma associação de lógicas dos diferentes parceiros sociais, mas deve procurar a integração destas duas lógicas".

7.4. A Prova de Aptidão Profissional, prática simulada ou "serviço prestado".

Começaremos por recordar que esta prova não é uma originalidade no plano de formação das escolas profissionais, uma vez que já constava como elemento constituinte do processo de avaliação dos cursos técnico-profissionais como consta do Despacho Normativo nº 142/84 (22.8.94): "o curso culminará com a Prova de Aptidão Profissional a organizar por um júri a nomear para o efeito".

Tal circunstância não lhe retira o mérito de ser inovador o modo como ela é concebida e entendida, já não como "exame final" do curso, mas como um "projecto pessoal, o qual deve ser estruturante do futuro profissional do jovem. Centrado em temas e problemas perspectivados pelo aluno (...) cujo desenvolvimento do projecto implica uma estreita ligação com o contexto de trabalho" (Portaria 423/92 de 22.5.92). Trata-se então de um projecto que mobiliza os vários saberes no confronto reflexivo entre a teoria e a prática. Enquanto projecto pessoal, ele revela "um total envolvimento por parte dos jovens e dos professores" (Entrevista, G: 106); torna-se num projecto globalizador da formação adquirida, da experiência vivida e dos problemas equacionados.

A prática pedagógica desta escola confere a esta prova uma perspectiva de prática simulada "que nós procuramos que seja o mais real possível", colocando-se de modo autónomo em relação à estadia em contexto de trabalho, pois inclusivamente a antecipa.

Daí que quando inquiridos os alunos, se o contexto de trabalho tinha sido um contributo positivo para a realização do projecto de aptidão profissional, apenas 21,1% o considera "muito importante", como se vê no quadro abaixo; aduzindo entre outras razões que "não teve nada a ver com o que fiz no estágio; o trabalho que efectuei no estágio não foi utilizado na P.A.P. Não, porque a empresa em que fiz o estágio era muito diferente daquela em que baseei a minha P.A.P."

Contributo Contexto de Trabalho para a P.A.P.

Quadro 7.4

Contrib. do estágio para a P.A.P.	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Muito importante	1	8	21,1
	2	12	31,6
↓	3	5	13,2
	4	5	13,2
Pouco importante	5	8	21,1
Total		38	100,0

Verificamos que há uma relação equívoca e distante entre a P.A.P. "que devia implicar uma estreita ligação com o contexto de trabalho" e o estágio (Portaria nº 423/92). Ficam reduzidas as suas funções a um instrumento teórico de consulta que se "poderão constituir bons elementos para a biblioteca (...); procuramos que não seja um papel morto, mas que seja um papel activo" (Entrevista G: 107).

Por sua vez a maior parte dos alunos, acentua a sua função como instrumento de avaliação pois "através dela podermos saber se adquirimos ou não todos os conhecimentos ao longo dos três anos".

Os empresários afirmando a possibilidade de interligação entre a P.A.P. e a prática em contexto de trabalho, não deixam de sublinhar que o mais importante é o "que ele viu no momento em que esteve na empresa" (Entrevista I: 121). "De qualquer forma, penso que o teste "in loco" das capacidades intrínsecas reveladas pelo estagiário e, também pelos conhecimentos técnicos que ele adquiriu, é que vão fazer com que ele tenha uma opinião definitiva acerca da pessoa que ele ali tem, e daquele, enfim, futuro empregado num trabalho dele ou de outrem" (Entrevista L: 141). O âmbito regional e local e a proximidade das relações entre a escola e os empresários pode retirar a necessidade de fazer fé na prova de Aptidão porque "se o empresário for bem formado e quiser, de facto, recolher o melhor candidato, o que tem de fazer é ir à escola, porque até por vezes um óptimo candidato para uma determinada função não é o mesmo que para outra função." (Entrevista J: 133).

A preocupação de contrariar o "distanciamento" entre a P.A.P. e a situação real de trabalho leva, por parte dos responsáveis, à preocupação permanente e constante que os projectos desenvolvidos o sejam com base "em empresas reais (...) o aluno tem que ir à empresa buscar dados" (Entrevista H: 115).

Nalguns casos o projecto entrava os limites da prática pedagógica para responder a solicitações dos empresários que "se vem à escola e querem fazer um

logotipo, nessa latura apresentamos-lhe um aluno no curso de Comunicação, ou se pretende fazer um estudo de mercado apresentamos-lhe um aluno de outro curso" (Entrevista H: 115). Conforme prevê o protocolo (Doc: 148), o desenvolvimento destes projectos, mesmo quando configuram a modalidade de "prestação de serviço" alarga o sentido do contexto de trabalho, pois liberta-se do condicionalismo "in loco", espacial, para o projectar para fora do espaço físico da empresa, através do desenvolvimento de projectos, que afinal são da própria empresa. É, aliás, uma outra forma de não reduzir a participação entre a escola e a empresa à alternância, e que se inscreve noutras modalidades de fazer formação em contexto de trabalho. Será oportuno realçar, que das modalidades educativas mais utilizadas pelo alunos em contexto de trabalho, recebe o 1º lugar a "colaboração em projectos" logo seguido dos "estágios" (Quadro 7.8).

Acresce ainda, que esta modalidade de alternância "alternada", permite que o empresário, ou responsável pela empresa, ou a quem interessa o projecto, comece a conhecer o aluno e o seu trabalho, convertendo-se esse contacto numa previsível aquisição de um lugar para estágio. Antes eventualmente do aluno começar a estagiar, o empresário já o começou a conhecer e a acompanhar, acabando por ser envolvido no processo de formação, e passar mais tarde a constituir júri da própria prova. Esta apresentação antecipada da P.A.P. pode-lhe conferir um sentido propedêutico a uma estadia mais prolongada (estágio) em contexto de trabalho.

É sem dúvida mais um modo de reforçar a aproximação entre a escola e o sector económico, mas este tendo como actor o próprio formando e, como elemento mediador a qualidade do seu trabalho. De tal modo, que esta prova constitui para o formando um elemento de currículo pessoal importante, valendo-lhe como "cartão de visita", ou como o designava um empresário "uma carta de recomendação", que poderia servir ao aluno "como prova curricular", indo ao ponto de sugerir, que: "quando fosse pedido o estágio, fosse fornecida a Prova de Aptidão Profissional (...) porque acho que a escola devia dá-la a conhecer aos empresários" (Entrevista L: 141).

A escola poderia rentabilizar, com vantagens para a escola e para o formando, esse recurso educativo se não se limitasse a utilizá-lo apenas, como instrumento de aferição de conhecimentos, mas transferisse, esta e outras informações, e as enviasse aos empresários e às demais entidades. Parece-nos neste caso um tanto limitativo uma certa desvalorização da P.A.P. em relação ao estágio, pois nem sempre foi prática pedagógica na escola, na medida em que: "o ano passado foi a 1º vez que se fez a P.A.P." (Entrevista, G: 106).

7.5 A Alternância e algumas das suas representações

Completando as perspectivas anteriores, prece-nos ainda oportuno abordar a questão da alternância dos ponto de vista das representações que delas têm os formandos. Sem querer ser exaustivo, e socorrendo-me quer de conversas informais, quer sobretudo no que deixaram transparecer ao longo do questionário, os formandos têm uma opinião positiva da prática em contexto de trabalho, dando particular relevo ao estágio. As suas opiniões centram-se sobre: os estágios, as boas condições de trabalho, e da relação da teoria e da prática. Ilustraremos o que estamos afirmar transcrevendo algumas dessas opiniões:

- "Aprendi novas coisas, e aprofundei conhecimentos"
- "Alternância é um outro modo de aprender, mais interessante";
- "Foi-me útil porque me permitiu obter experiência profissional".
- "A alternância permitiu-me experiência profissional, aplicação de conhecimentos respeitantes ao curso, e a relacionar-me com outras pessoas e estabelecer outros contactos"
- "Porque o ambiente de trabalho entre todos foi bom e o material para realizar as funções necessárias estava em boas condições"
- "Foi uma boa preparação para a integração no mundo do trabalho"

(Inquérito aos alunos pergunta 3.19)

Estas opiniões dos alunos expressas em modalidade de resposta aberta, quando lhes foi perguntado "quais os aspectos mais positivos durante a formação em contexto de trabalho" podem-nos fazer coincidir nalguns aspectos. Uma vez mais afastam a irredutibilidade das lógicas formativas, apesar da organização espaço-temporal ter um papel de grande importância. Os espaços escola/ contexto de trabalho que são por vezes opostos - em ambos se fazem coisas diferentes -, são por outro lado complementares, pois as aprendizagens não se fazem apenas na escola.

Nesta visão "representativa" da escola, o que emerge não é um conjunto disperso de dados, o professor, as notas, do curso, mas uma representação "gestáltica", construída por aprendizagens, por finalidades, e por diferentes, mas complementares, lugares de formação. A uma visão parcelar e "curricular" da escola e da formação, contrapõem uma representação integrativa do processo, que agrupa finalidades, ritmos, e aprendizagens diferentes. Efectivamente as práticas de modalidades alternantes contribuem entre outros aspectos, para uma

visão optimista da escola, que resulta de algumas mudanças que passaremos a registar. Uma delas atinge a própria componente relacional do acto pedagógico, na medida em que tranforma a natureza dessa relação, conforme o confirmaram os professores ao declararem que a sua relação com os alunos, depois destes regressarem de estágio, se tornou mais adulta (87,5 %) (Quadro 7.14), o que expressa uma maior maturidade. Estas alterações de carácter socio-pedagógico são em parte o resultado da valorização socio profissional, possibilitada e experimentada em tempo de estágio.

Estas novas relações e experiências permitem-lhes, não apenas serem reconhecidos como alunos da escola, mas como alguém a quem se pode confiar responsabilidades profissionais. Evidenciam, de facto, um crescente grau de autonomia, revelada pela gestão do tempo mais flexível e portanto mais autónoma, que o leva cada vez mais à progressiva emancipação da própria escola, contribuindo a situação de alternância para se tornar actor, para além do seu processo de formação, em situações sócio-profissionais. A mudança de estatuto, e de papéis, a desempenhar, confirmam a sua passagem de aluno (dependência), à de profissional (autónoma).

Análise dos dados — E. P. S. M.

Questionários aos Alunos

Quadro 7.5

Perspectivas dos Alunos

Expectativa do aluno	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Emprego	19	50,0
Continuar estudos	16	42,1
Ambas	3	7,9
Total	38	100,0

Quadro 7.6

Frequência de Cursos de Formação Profissional

Frequência de outros cursos profissionais	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Sim	2	5,3
Não	36	94,7
Total	38	100,0

Quadro 7.7

Estatuto do Formando

Estatuto assumido em c. t.	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Formando	6	15,8
Um trabalhador (profissional)	32	84,2
Indiferente	0	0,0
Total	38	100,0

Quadro 7.8

Modalidades da Organização da Formação

Modalidades em cont. de trabalho	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Visita	3	7,9
Colaboração Projectos	18	47,4
Estágios	17	44,7
Total	38	100,0

Quadro 7.9

Duração do Estágio

Duração estágio em função dos obj.	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Excessivo	1	2,6
Suficiente	34	89,5
Insuficiente	3	7,9
Total	38	100,0

Questionários aos Professores

7.10

Aspectos Críticos Relativos aos Formadores

	Escala								
	+ crítico → - crítico								
	1			2			3		
	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.	Freq. Abs. Sim.	Freq. Abs. Rel.	Freq. Acu. Rel.
Pouca sensibilização para os actuais desenvolvimentos do mundo económico	3	18,8	18,8	6	37,5	56,3	6	37,5	93,8 *
Pouca sensibilização para a contribuição potencial da prática do trabalho como parte do currículo	2	12,5	12,5	6	37,5	50	7	43,8	93,8 *
Por ser incompatível com a disponibilidade dos professores	8	50	50	2	12,5	62,5	0	0	62,5 *a)
Por não haver reuniões de preparação com a empresa, de modo a ajustar o currículo às práticas do trabalho	8	50	50	3	18,8	68,8	1	6,3	75,1 *a)

* Não respondeu - 1

a) A diferença para os 100% deve-se à opção não ter sido sempre escolhida.

Quadro 7.11

Articulação da Experiência do Contexto de Trabalho com o Currículo

	Escala	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Frequentemente	1	11	68,8
↓	2	1	6,2
	3	2	12,5
	4	2	12,5
Nunca	5	0	0,0
Total		16	100,0

Quadro 7.12

Abordagem Curricular

	Freq. absoluta	Freq. Relativa
Disciplinarmente	5	31,2
Pluridisciplinarmente	10	62,5
Ambas	1	6,3
Total	16	100,0

Quadro 7.13

Aspectos Críticos da Coordenação

A impossibilidade dos professores se reunirem e planificarem a estadia em contexto de trabalho e a partir daí aproveitarem a prática desse trabalho como recurso educativo	81,3 %
Dificuldades de dispensar o formador durante o período lectivo para frequentar curso de práticas de contexto de trabalho	75 %
Os formadores não se encontram suficientemente motivados para frequentarem cursos práticos em contexto de trabalho	12,6 %

Quadro 7.14

Influência do C.T. nas Relações Professor/Aluno

Maior maturidade	Freq. absoluta	Freq. Relativa
Sim	14	87,5
Não	1	6,3
Sem experiência	1	6,3
Total	16	100,0

Dados referentes às duas escolas

Quadro 7.15

Composição Etária

Idade	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
[16, 20]	69	87,3
> 20	10	12,7
Total	79	100

Quadro 7.16

Composição por Sexos

Sexo:	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Feminino	34	43,0
Masculino	45	57,0
Total	79	100,0

OBSERVAÇÕES FINAIS

- **Para uma (re)leitura dos dados**

Nos pontos anteriores demos conta do modo como foi conduzida a investigação.

Pretendemos agora, de uma forma sucinta e tão sistemática quanto possível, destacar algumas observações que se foram tornando explícitas, ou até permaneceram ocultas, ao longo deste processo.

Voltaremos a lembrar o que dissemos inicialmente aquando da selecção das escolas que se tornaram objecto de estudo. Não as aceitamos como uma amostra representativa das escolas profissionais e muito menos da globalidade das escolas do mesmo ciclo com cursos vocacionados para a vida activa, o que nos leva antecipadamente a rejeitarmos qualquer tentativa de generalização. Semelhante tentação esbarra, quer perante a diversidade dos contextos que cada uma das escolas representa, quer ainda pelo reduzido universo de dados que caracteriza o próprio estudo de caso, prevalecendo mais a compreensão do que a validade extensiva dos mesmos.

Não enjeitamos, todavia, que algumas das observações a que chegamos possam verificar-se noutras escolas, e que até no plano interrogativo possam constituir possíveis hipóteses de trabalho.

Assim sendo, e adicionando a estes constrangimentos os limites impostos pela própria metodologia, parece-nos ainda, apesar de tudo, haver espaço para formularmos algumas observações.

- **Perspectiva Institucional**

Uma primeira constatação permite-nos aceitar que a ligação ao contexto de trabalho foi sempre um dado que esteve presente no processo educativo, particularmente no ensino Técnico-profissional, atravessando as diferentes reformas, e assumindo progressivamente um papel formativo.

Regista-se por outro lado, o crescente interesse da sociedade civil¹⁴⁵ em participar neste tipo de ensino. Se na reforma de 48 apenas um "pequeno grupo de entre o patronato se preocupava com a formação profissional dos seus trabalhadores", a reforma de 83 com a criação do ensino Técnico-profissional, ainda que não admitisse a participação de outros actores sociais, fez uma certa abertura aos departamentos da administração (C.C.R.; M.E.S.S., etc.). Um maior grau de participação chega mais tarde, a partir de meados da década de oitenta, com a criação de outros modelos de formação: Sistema de Aprendizagem e Escolas Profissionais, em que os parceiros sociais têm estatuto de "decisores", intervindo quer no levantamento das necessidades, quer, em alguns casos, na definição do plano de estudos, quer ainda na (re)definição dos perfis profissionais dos cursos.

É o reconhecimento do contexto de trabalho como espaço formativo, impondo à escola uma certa descentralização institucional, necessária à colaboração com outras entidades ou organizações, que se constituem por isso mesmo como parceiros do acto formativo. Acontece, deste modo, criar-se no interior do próprio processo educativo um espaço de participação e de negociação entre os respectivos actores que participam no processo formativo. A complexidade e a riqueza resultante deste tipo de relações, que perpassam o campo formativo, levam-nos a pensar o contexto de trabalho para lá da simples empiricidade dos sentidos, que o restringem ao seu sentido topológico, circunscrito ao lugar onde o formando desempenha as suas actividades fora da escola. Pelo contrário, ele surge como o produto de um conjunto de processos ou de iniciativas, que congregam os diferentes parceiros sociais num sistema espaço-temporal construído, como resposta à necessidade de formação e, onde cada actor sabendo o papel que desempenha "decide sair da sua lógica formativa para criar uma outra lógica" (Fonteneau, 1993:30) sendo o formando o centro dessa descentralização de lógicas e de processos formativos.

Os dois casos que analisamos ao longo das entrevistas, evidenciaram essa forte interacção entre a escola e os responsáveis pela formação em contexto de trabalho, e que os formandos confirmam com uma representação positiva do tempo que aí passaram na formação, como o registamos anteriormente.

¹⁴⁵ Esta expressão, que não aparece no enunciado discursivo de nenhum dos textos legais (Decreto-Lei nº 26/89 e Decreto-Lei nº 70/93), passa dum caracterização tipológica (art. 5º Decreto-Lei nº 26/89), para assumir um significado genericamente ainda mais abrangente, "podem ser entidades promotoras das escolas profissionais quaisquer entidades públicas ou privadas" no art. 7º do Decreto-Lei nº 70/93.

Seja-nos então permitir concluir que a alternância não é apenas um processo pedagógico, ou um mecanismo de inserção social, mas é também uma forma de relação, de descentralização institucional, "que não se preocupa apenas com as aprendizagens particulares, mas também com as relações entre as instituições segundo modalidades associativas" (Lerbet, 1993:72); ganha deste modo sentido falar-se duma alternância associativa.

Também ficou para nós claro que é nesta capacidade e necessidade de descentralização que se afirma a autonomia da escola, como resultado duma crescente "articulação horizontal (...) que permite a ligação ao contexto de trabalho e a preparação para uma inserção profissional bem sucedida" (Azevedo, 1991:69). Referimo-nos neste caso, às escolas profissionais, na medida em que todo o processo de negociação da formação em que a escola está envolvida com os parceiros sociais, reclama da administração central maior espaço para a decisão.

Em jeito de corolário, diríamos que a ligação ao contexto de trabalho é uma necessidade educativa, e imperioso se torna pois, desenvolvê-la. As entidades responsáveis pelas políticas de educação/formação (M.E.), têm de compreender, e fazer compreender, que uma parte da formação se tem de fazer em contexto de trabalho (empresas, serviços etc.), há por isso que promover medidas institucionais junto dos diversos sectores de actividade, criando incentivos que levem esses sectores da vida económica a colaborar e a participar em iniciativas de carácter educativo/formativo.

- **Do ponto de vista Pedagógico.**

As Práticas educativas na relação da escola com o contexto de trabalho.

Os dados que recolhemos do modo como estas duas escolas organizaram a formação em contexto de trabalho, e as modalidades que privilegiaram, permitem-nos concluir da natureza da ligação entre a escola e o contexto de trabalho. Verificamos tratar-se duma formação temporalmente localizada e datada, assumindo diversas formas: visitas de estudo, experiências de trabalho, observações, recolha de dados, realização de projectos, e com maior evidência estágios. O seu período de duração, com finalidades pedagógicas diferentes, depende da negociação havida entre a escola e os parceiros sociais, negociação essa que não nos pareceu condicionada por qualquer situação prévia de regulamento. A negociação com a empresa, em qualquer dos casos que analisámos, estabeleceu-se em regime de liberdade e de aceitação mútua, em que

a empresa se disponibilizou a assegurar a formação, consubstanciando-se essa negociação num contrato de estágio, que tem como pressuposto o aprofundamento e o desenvolvimento daquilo que Marques (1994) chama "partenariado sócio-educativo". Foram as escolas que protagonizaram as negociações, assim como a elas coube também a responsabilidade da formação, e à empresa uma cota de co-responsabilidade.

No caso das escolas que seguimos, o desenvolvimento das relações de parceria não se esgotaram nas formas alternadas com que geriram a formação, mas desenvolveram ainda outros modos de colaboração, tais como: a participação dos representantes e dos técnicos das empresas na (re)definição dos conteúdos curriculares e sobretudo dos perfis profissionais, na formação na sala de aula, utilizando os espaços da empresa para o desenvolvimento de projectos, etc.

Do que observamos da prática da formação em contexto de trabalho duas finalidades parecem existir, embora não expressas com o mesmo grau de evidência, e mesmo até envoltas numa certa ambiguidade. Na primeira, a estadia em contexto de trabalho parece ter um objectivo prioritariamente **educativo**, pois trata-se fundamentalmente dum processo para ilustrar e complementar o ensino através da descoberta orientada do meio e da realidade. Estas práticas de trabalho, desenvolvidas em períodos intercalares de formação, e que alguns dos nossos entrevistados designaram de "mini-estágios" (Entrevista D:57), têm o mérito pedagógico de permitir uma gradual inserção do aluno no ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que reforça o evoluir do aluno para uma aprendizagem mais autónoma.

Num segundo momento, que em princípio corresponde à parte final do curso, destina-se prioritariamente a possibilitar aos alunos a preparação profissional que lhes permita serem actores no mundo sócio-profissional. Este período tem, em princípio, um maior tempo de duração, ao longo do qual o aluno desenvolve o seu projecto de aptidão profissional. Designaremos esta segunda etapa, e até porque nisso os textos legais são omissos, de "estágio pré-profissional", embora como vimos numa das escolas, os alunos se sentissem em estágio, assumindo responsabilidades de profissionais.

Constatamos também, que no cômputo geral, a permanência em contexto de trabalho em qualquer das escolas, mesmo para os alunos que repetiram a experiência de trabalho, por mais que uma vez, fica na maioria dos casos aquém de 1/3 do tempo total da formação, o que nos leva também a concluir que estas formas alternadas são mais centralizadas na teoria (ensino) que na prática.

Ambas as escolas fazem a formação em contexto real de trabalho, garantindo-nos que isso acontecia com todos os alunos, embora não sejam coincidentes no modo como o articulam com a prova de Aptidão Profissional.

Num caso os alunos reconhecem a importância do contributo dado pela experiência em contexto de trabalho para a concepção e elaboração e execução do seu projecto, enquanto a outra entende essa estadia como um "estágio terminal", assumido pelos alunos e pelos responsáveis, na perspectiva do emprego. Pensado este muito estritamente em ser "útil" ao empresário, o que talvez, mas não só, justifique uma taxa de empregabilidade superior a 40%, para os cursos de: Contabilidade, Comunicação e Informática, referente ao ano lectivo de 1993. Em contrapartida, há uma relação bastante "fraca" entre o contexto de trabalho e a P.A.P., a concluir pelo facto de muitos alunos já a terem feito quando do seu ingresso no período de estágio. Verificamos nesta escola uma coincidência bastante próxima entre a trajectória escolar e profissional, manifestada na preocupação constante de fazer formação para o "posto de trabalho", pelo que encontramos uma relação significativa entre esta situação e o facto de 84,2% dos formandos assumirem em estágio o estatuto de trabalhador profissional.

Este sentido marcadamente funcionalista de conceber e organizar a formação podemos explicá-la, com o que nos foi possível observar, quer a partir da formação dos elementos que constituem a coordenação pedagógica, que é exclusivamente técnica, quer pela sua experiência como formadores, estar mais ligada a modelos de aprendizagem do que a "projectos globais de formação".

No que respeita à P.A.P. deparamos com opiniões contraditórias, sobretudo da parte dos alunos, pelo facto de ela ser entendida como instrumento de avaliação. Para os empresários, o seu reconhecimento "tem pouco significado (...) a não ser para aqueles que estiveram envolvidos no processo", atribuindo-lhe todavia outras funções, que não a de reconhecimento de competências profissionais.

Não resta todavia, qualquer dúvida de que para os dois casos por nós abordados e, para todos os intervenientes, é sempre mais valorizado o período passado em contexto de trabalho (estágio) do que a Prova Profissional, ainda que para ambas as escolas, seja considerada peça de relevância a integrar o currículo do candidato. Além disto tornar-se um recurso educativo estruturador de diversos saberes, motivando e envolvendo de modo muito empenhado, quer alunos quer formadores, tanto na preparação como na discussão.

Reconhecem também os alunos, que a experiência em contexto de trabalho lhes foi muito proveitosa do ponto de vista da melhoria das competências

técnicas, mas também a realçaram como um momento de aquisição de outras competências, não profissionais, mas necessariamente estruturantes da formação técnica, onde concedem lugar de relevância "à comunicação com os outros, através do diálogo, da negociação e do trabalho de grupo". Este espaço de formação não é apenas um lugar de produção, ou um lugar onde se exercitam competências técnicas, mas potencia um valioso recurso que permite aos alunos a apropriação da realidade social.

Outros contributos, porém, parecem valorizar o processo educativo para as duas escolas estudadas. Todos os intervenientes são unânimes em reconhecer que o tempo passado em contexto de trabalho traduz um ganho de maturidade para o aluno quando volta à escola: "vem completamente diferente mesmo em termos de tarefas lectivas (...) são extraordinariamente interessados e motivados. (...) Eu preciso de saber mais disto, eu preciso de aprender aquilo porque lá nas empresas faz falta" (Entrevista A: 23). Concluiremos pois, haver ganhos não só motivacionais, que se fazem sentir na melhoria dos resultados escolares, mas também de carácter socio-educativo, pela interiorização de regras de convivência. Aprendem no fundo a relacionar-se com os outros, que traduz uma das finalidades da educação que é o Saber-Estar.

Uma outra mais-valia que a escola auferi do contacto sistemático com o contexto de trabalho, é o feed-back que obtêm sobre a adequação dos conteúdos programáticos às necessidades das empresas, ou mesmo sobre o próprio perfil profissional, que entretanto se possa mostrar desajustado e, quer uma escola quer a outra já procederam a alterações programáticas em consequência desse feed-back.

Quando iniciámos esta investigação, pensámos o contexto de trabalho, sempre como um recurso educativo potenciador de contratos úteis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, cujo protagonista central é o formando. Todavia verificamos agora, o que para nós é surpreendente, que este enriquecimento não é unidirecional, mas bidirecional. Não se verifica apenas no sentido da escola e do formando, mas também se desenvolve na própria empresa, como o testemunha um dos empresários por nós entrevistado:

"a formação dessa nova pessoa, tem criado também um sentimento de rejuvenescimento. (...) Permite que as pessoas ao darem trabalho ao formando reflectam um pouco em relação às próprias matérias e saberes sobre que vai incidir o trabalho de que são incumbidos os estagiários." (Entrevista E: 67-8).

Este relato levar-nos-ia a dizer que a responsabilidade de formar torna-se um processo de autoformação reflexiva, que marca os actores envolvidos no

processo de ensino aprendizagem, não só da escola mas também da empresa. Sem pretender sermos redundantes, diríamos que a empresa enquanto contexto de trabalho, enquanto espaço formativo, potencia a sua própria formação. A empresa (re)forma-se, formando, apesar de não haver coincidência, como já anteriormente fizemos notar, entre os objectivos e os ritmos da actividade da escola e do mundo do trabalho, - não são isomórficos - o que quanto a nós é pedagogicamente positivo. Um dos grandes contributos que esta situação oferece do ponto de vista formativo, sobretudo nos nossos dias, é o formando aperceber-se de toda uma cultura profissional, mais que uma vez realçada pelos nossos entrevistados, de modo a compreender e a valorizar a inovação científica e técnica e as suas consequências sociais, económicas e culturais.¹⁴⁶

Esta interacção entre a escola e o mundo do trabalho, mais concretamente a empresa, permitiu também uma mudança de atitude desta face aos "saberes escolares", normalmente por si desvalorizados dada a sua excessiva teorização, argumento que se começou a esvanecer, na medida em que os parceiros sociais foram intervindo nas reformulações curriculares e profissionais.

Chama-nos ainda a atenção o facto de parece haver um distanciamento dos professores em relação ao problemas e às iniciativas realizadas em contexto e trabalho, pois só 28,6% afirmam participar na sua organização, e apenas 19%, não sendo professor acompanhante, presta apoio ou visita os alunos em formação no exterior. A razão primeira de tal atitude, segundo os professores inquiridos deve-se:

- "à pouca sensibilização para a contribuição potencial da prática de trabalho como recurso educativo"
- "ao fraco conhecimento do mundo social e económico exterior à escola"

(Inquérito aos Professores, questão 8.1)

Os dados disponíveis não nos permitem verificar se haverá uma relação significativa entre o distanciamento, que parece verificar-se, e a formação de base, o estatuto¹⁴⁷ dos professores, eventualmente a sua idade, ou até mesmo a sua origem social. Mas sem dúvida que tal situação constitui um significativo constrangimento à valorização pedagógica da experiência em contexto de trabalho.

¹⁴⁶ Recordamos aqui, que este foi um dos aspectos que os alunos mais valorizaram na sua experiência de trabalho

¹⁴⁷ Aliás um dos nosso interlocutores, chamava-nos a atenção para o facto dos professores, "não terem experiência de empresa", e a sua pertença à "elite do país", e o facto de serem acompanhantes dos alunos da formação em contexto de trabalho, constituía uma boa oportunidade de formação (Entrevista B: 44)

Finalizamos este conjunto de observações, começando por lançar algumas reservas sobre o pressuposto de que a aproximação da escola ao mundo do trabalho denuncia o afastamento entre a escola e a vida. Na opinião de alguns, tal afastamento seria um dos motivos responsáveis pela falta de experiência dos jovens, o que leva a que estes sejam preteridos no mundo do trabalho.

Se alguma verdade pode haver neste pressuposto, o facto é que no contexto das escolas profissionais, a alternância não se esgota em modalidades de formação estreitas¹⁴⁸, visando objectivos e públicos limitados e, que normalmente se destinam a responder a situações de insucesso. Como recurso educativo, o contexto de trabalho, inscreve-se como uma estratégia de um plano de formação pessoal e profissional e, por isso, mobilizável em momentos considerados significativos do percurso de formação.

Como recurso que é, tem sobretudo um sentido prospectivo, criando, como vimos, condições de inserção no mundo do trabalho, ao potenciar experiências, competências profissionais e sociais, e construindo criticamente os valores de uma cultura do trabalho.

É uma estratégia que operacionalisa medidas de carácter preventivo, ao constituir-se em alternativa pedagógica e profissional ao de sucesso, "ao assegurar simultaneamente uma formação de base sólida, de nível suficiente e a ligação entre a formação escolar e a vida activa".¹⁴⁹

- **A emergência do contexto de trabalho como prática educativa**

O trabalho empírico realizado, permitiu-nos evidenciar a importância e o papel formativo de que se reveste a formação em contexto de trabalho no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no âmbito das relações entre o sistema educativo e o sistema económico.

Tivemos a oportunidade de destacar que esse contributo se concretiza em duas dimensões. Por um lado, permite adquirir competências sociais, na perspectiva do desenvolvimento pessoal e social, e por outro, através da experiência profissional, cria condições facilitadoras de transição da escola para o mundo do trabalho.

¹⁴⁸ E a testemunhá-lo estão os planos curriculares e o número de horas que suportam uma formação de três anos.

¹⁴⁹ CE (com), Crescimento, Competitividade e Emprego - os desafios e as pistas para entrar no Século XXI ("livro Branco"), Luxemburgo, 1993, p. 143

Aliás essa função facilitadora, referimo-nos aqui à formação inicial, que tem como um dos seus objectivos a transição dos jovens para o mundo do trabalho, surge-nos explícita nas suas palavras quando os inquirimos sobre os aspectos positivos da sua permanência em situação real de trabalho:

"Prepara-me para o mundo do trabalho".

"Obtem-se experiência profissional".

"Sinto-me preparada para ingressar no mundo do trabalho.

"O aluno que esteja nesta escola, quando vai para o mundo do trabalho, vai preparado para desempenhar determinadas funções para os quais se encontra minimamente preparado".

(Inquérito aos alunos 3.19; 3.28)

Esta função propedêutica que advém da experiência em contexto de trabalho, propicia atitudes e comportamentos face ao trabalho, que encaixam com as estratégias de selecção das entidades empregadoras (empresários) que privilegiam mais a qualificação do que a certificação.

Mas a par desta função de inserção, a formação alternada é igualmente potenciadora do desenvolvimento social e pessoal dos jovens, como o reconhecem os nossos interlocutores ao afirmarem que ela lhes permitiu:

"compreender melhor a sociedade e o mundo face às mudanças tecnológicas", (Inquérito aos formando; 4.1).

"Tomarem-se mais maduros" (D: 6).

"Desenvolver a capacidade de cooperar" (C:56).

"São extraordinariamente interessados e motivados" (A:23).

O contexto de trabalho como recurso educativo e o modo como ele se encontra estruturado no paradigma curricular das escolas profissionais faz destas um subsistema de oferta formativa capaz de combinar o "elemento educação para do desenvolvimento pessoal e social" com o elemento de "formação para o trabalho", permitindo assim garantir de facto a igualdade de oportunidades a todos os jovens, de seguir os estudos, quer nas áreas humanísticas, quer nas áreas tecnológicas, no pressuposto de haver instituições que lhes facultem o ingresso ao nível seguinte de formação.¹⁵⁰ Numa perspectiva polivalente e abrangente da formação, pensamos que estes subsistema de formação está a contribuir para que os jovens se apresentem mais capacitados no momento de ingresso da vida activa, com um conhecimento mais próximo do mundo do trabalho e das realidades

¹⁵⁰ Referimo-nos aqui aos mecanismos de ingresso nos Institutos Politécnicos

sociais, cimentado em experiências anteriores. Essas experiências de trabalho têm sem dúvida dois objectivos formativos em vista. Por um lado ajudarem os alunos a equacionarem os seus possíveis percursos profissionais e, por outro, facilitar a aquisição de conhecimentos sobre o mundo do trabalho e competências necessárias a uma mais fácil inserção. Para o primeiro já chamamos a atenção quando sublinhámos que a experiência de trabalho também tinha uma lógica prospectiva susceptível de contribuir para a construção de uma identidade sócio-profissional, através dum processo cuidado de orientação profissional.

Parece-nos haver aqui um argumento de grande incidência pedagógica que a adicionar aos anteriores, nos levaria a reafirmar a necessidade de uma prática de aproximação ao contexto de trabalho, que, nesse confronto com a realidade, em muito ultrapassa a clausura da escola, contribuindo assim, não só para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, como ainda tornar-se estruturante das suas futuras opções profissionais. Eventualmente esta problemática configuraria uma oportunidade de linha de investigação que permitiria esclarecer qual o contributo das experiências de trabalho (e da vida), desenvolvidas durante o sistema de ensino aprendizagem, para as futuras opções vocacionais/profissionais.

Numa cultura de crescente "invisibilidade", mutabilidade e precaridade de trabalho, é desconfortante fazer orientação profissional, pois é a própria dicotomia educação-trabalho que é questionada a partir do significado interno dos próprios termos, e não apenas da constatação da irredutibilidade da sua existência. A dicotomia já não significa apenas a existência de dois mundos, mas instalou-se no interior de cada um deles.

Perante as exigências duma sociedade "pós-industrial" ganha sentido o velho aforismo "non scuola sed vita dicimus" (não devemos aprender para a escola, mas sim para a vida), revelador de uma ordem sequencial desta dicotomia, educação-trabalho. Cada vez mais a permanente e contínua transformação tecnológica (e não só) do processo produtivo constrange a uma concomitância formativa, inspiradora duma formação inicial, que para além de esbater esse dualismo, seja indutora doutras posteriores formas: "formação permanente", "reconversão profissional", etc. É o próprio conceito de educação e trabalho que merecerão ser pensados e questionados a um nível mais profundo.

Por outro lado, e em aparente contradição com uma experiência formativa especializada, a flexibilidade dos perfis profissioais parece reforçar o valor duma educação geral e de uma cultura sólida e ampla,

capazes de construir, um espírito crítico e criativo, preparados para enfrentar as exigências competitivas da produção.

A própria precaridade do trabalho, a sua estreita (ou não) ligação ao emprego, assim como a diminuição do tempo gasto na produção e recurso a novas tecnologias, que se traduzem por uma redução de horas de trabalho, afirmam uma alteração na própria concepção de trabalho, e colocam à escola, que tem que formar o cidadão simultaneamente produtor e consumidor, desafios e problemas merecedores das preocupações de investigação.

Torna-se então um imperativo educativo que a Escola promova a prática de aproximação de jovens ao mundo do trabalho, pois assim ganhará sentido a "inserção da escola no meio", objectivo tão acarinhado pelas correntes que argumentam ser dever da escola reforçar o eixo da escola-democracia (desenvolvimento pessoal). Queremos, todavia, explicitar que este "meio" envolve inevitavelmente a realidade produtiva e económica.

Decorrendo entre nós a implementação da reforma educativa, desenhar-se-ia uma adequada oportunidade para reforçar essa aproximação, de modo muito particular (e não só) com a criação dos Cursos Tecnológicos, que configuram no seu plano curricular, a possibilidade de organizar "experiências de trabalho" e "estágios terminais", num quadro de autonomia que "permite à escola, aos professores e aos alunos definirem eles próprios uma parte substancial da sua experiência de formação"¹⁵¹. Teria interesse relevante investigar e compreender de que modo estas formações se constituem como contributos positivos de inserção no meio e de como este se potencia como recurso educativo.

As experiências de trabalho vividas em situação real acabam por constituir um conhecimento da realidade, de que não se deve privar o aluno, e que devem ser trazidas ao espaço educativo, para que numa dialéctica superadora se promova uma "nova aliança", cuja prática progressivamente procure esbater esta dicotomia entre o "mundo ilustrado e o mundo do trabalho"¹⁵².

¹⁵¹ M.E. 1993 - O Novo ensino Secundária - Perguntas e Respostas, p. 79

¹⁵² Santos, (B.), 1995 - Pela Mão da Alice - O social e o político na Pós-modernidade, Porto, Afrontamento, p.170

AGRADECIMENTOS

No final deste trabalho gostaria de convocar para um agradecimento, por uma cómoda ordem arbitrária, todos aqueles que das mais diversas formas contribuíram para a sua realização.

A todos os que se disponibilizaram para as entrevistas: Directores, Directores Pedagógicos, Empresários, Representantes das Empresas, Técnicos, Professores e Alunos, que possibilitaram a realização do trabalho de campo. De modo muito particular à Dr^a Salomé Rafael e ao Dr. João Rato, respectivamente directores da E.P.S.M. e da E.P.S, pela preciosa colaboração prestada na organização das entrevistas e pelas facilidades concedidas ao nosso trabalho nas suas escolas.

Aos colegas da Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento, com quem tem sido possível discutir estas e outras problemáticas, à luz das práticas pedagógicas.

Aos colegas de mestrado pelo contraste de pontos de vista, pela troca de opiniões, e sobretudo pelo tempo de caminho em comum.

À Maria Helena pelas constantes pressões, incentivos e ajudas em diferentes momentos da elaboração deste trabalho.

À Dr^a. Teresa Oliveira que sempre soube estar disponível para ouvir e pronta para ajudar.

À Dr^a. Margarida Marques pelo apoio prestado nos diferentes momentos do trabalho, pelas críticas oportunas e construtivas e pela problemática que me ajudou a equacionar.

Por último quero chamar a este grupo a Professora Doutora Teresa Ambrósio, não para cumprir qualquer ritual académico, mas para registar o apreço pela disponibilidade, pelo interesse e confiança sempre evidenciados na abertura de novos caminhos e no rasgar de novos horizontes, ao longo deste percurso.

BIBLIOGRAFIA

- ALALUF, (M.), 1984 - Système de Formation et Manque Réel d'Emplois, COMM, 21
- ALEMANY, (M.), 1990 - "Las Praticas en empresa: Hacia una Redefinición del Aprendizaje y del lugar de Formación"?, Revista de Educación, nº 293
- ALVES, (N.), 1992 - " Escolas Profissionais e sistemas de Aprendizagem: Duas propostas de formação em análise, Organizações e Trabalho - nº 7-8.
- ANTOINE, (F); Groot (A.); Tilman, (F), 1983 - De L'ecole à l'entreprise - Manual de la formation en alternance Alternância, Vie Ouvrière, Bruxelles
- ANTÓNIO, Almeida, 1992 - "A Formação Profissional como Instrumento de mudança," Organizações e Trabalho - nº 7-8
- ANTUNES, (Cunha), 1994 -"Educação Tecnológica", Educação Profissional Educação Tecnológica nº4 Julho de 94 - Educação Tecnológica Lisboa ISEFOC - Escola Profissional do Instituto Sindical de Estudos, Formação, Cooperação
- APPAY, (B.), 1989, Quelle main-d'Oeuvre pour demain? Une étude comparative France/Grand Bretagne, in: Revue Française de Sociologie, XXIX, 1988
- ARDORNO, (J.), 1989, Administration et Éducation, A.F.A.E., Paris
- ARROTEIA, (J. C.), 1991 - Análise Social da Educação, Ed. Roble, Lisboa
- AUBREY, (B) E BRUNO (T), s/d - Saber-Fazer Saber - A Aprendizagem da acção na Empresa, Lisboa, Instituto Piaget
- AUBRUN, SIMONE ET OROFIAMMA,ROSELINE, 1990 - Les Cmpétences de 3ª Dimension, Ouverture Professionnelle? CNAM. Paris
- AZEVEDO (J.) e Imaginário (L.), 1991 - "Uma Hipótese sem fundamento", Aprender, nº 13
- AZEVEDO, (J), 1990 - "Ensino Profissional/Tecnológico" Inovação, Vol. 3 nº 3
- AZEVEDO, Joaquim, 1991 - Educação Técnica. Anos 90, Lisboa, ASA
- BALL, (S.), 1989 - La Micropolítica de la Escuela - Hacia una teoria de la organización escolar, Ed. Paidós/Mec, Barcelona
- BANDOUX, (C.), 1990 - " Typologie des Analyses de la Culture des Etablissements", Revue Française de Pedagogie, nº 92
- BANDURA, (A.) 1980 - L' Apprentissage Social, Ed. P. Mardaga, Bruxelles

- BARATA, (M.), e Ambrósio (Teresa), 1989, Desafios e limites da Modernização, I.E. D., Lisboa**
- BARDIN, (L.), 1991 Análise de Conteúdo, Lisboa, Ed. 70**
- BEKOURIAN, (A.), (1991) - "Les Bilans de compétence: une approche sociologique de l'outil-notion", Education Permanente nº 108, Paris**
- BERBAUM, 1984 - Apprentissage et Formation, Ed. P.U.F., Paris**
- BERGER, (P.) et Luckman; Berger, (P.), (1991) - A Construção Social da Realidade - Sociologia do Conhecimento, Petropolis, Vozes**
- BERNARD, (M.), 1990 - (Dir) Sociologie de l'Éducation - Dix ans de Recherches, - INRP - Paris**
- BERTRAND, (Y.) et Guillemet, (P.)1994 - Organizações: uma abordagem Sistémica, Lisboa, Instituto Piaget**
- BILLARD, (I.), 1993 - "Le travail: une concept inachevé", Education Permanent, nº 116, Paris**
- BLANCHET, (A.); Ghiglione, (R.) Massonnat, (J.) e all, 1987, Les techniques D'enquête en Sciences Sociales, Paris**
- BOTERF, Le (G.), 1994 - "Modelos de Aprendizagem em Alternância na Comunidade: Cinco Desafios a Enfrentar", Formar, Revista dos Formadores, nº 10**
- BOUDON (R), 1979 - La Logique du Social, Paris, Hachette**
- BOUDON, (R.), (s/d) - Os Métodos em Sociologia, Lisboa, Ed. Rolin**
- BOUILLUT, (B.), 1980 - "L'Exploitation des stages en Entreprise",Éducation Permanente, nº 53**
- BOURDIEU, (P.) 1989 - O Poder Simbólico, Ed. Difel, Lisboa**
- BOURDIEU, (P.), 1987 - "Propostas para o ensino de Futuro, Cadernos de Ciéncias Sociais nº5**
- BOURGEON, (G.), 1979 - Socio-pedagogie de l'alternance, Mesonance, nº 2,II, Paris Unmfreo**
- BOYER, (R.) (Dir.), 1986 - La Flexibilité du Travail en Europe, Ed. La Découvert**
- BRAVO, (R.), 1992 - Técnicas de Investigación Social - Teoria y Ejercicios, Ed. Paraninfo SA, Madrid**
- BRULL, (J. L.) 1988 - " Pedagogia Laboral", Revista Española de Pedagogia, nº 181**
- BRYMAN, (A.), et Ducan Cramer, 1992 - Análise de dados em Ciências Sociais - Introdução às Técnicas utilizando o SPSS, - Informática Oeiras, Celta**

- BUDON, (R.), (F.) Bourricau, 1982 - Dictionnaire critique de la Sociologie, Paris PUF**
- BUDON, (R.), (F.) Bourricau, 1984 - La Place du Désordre, Paris, PUF**
- BURUNDARENA, (C.), 1988 - "Análisis de las realaciones entre la Educación y el sistema produtivo", Planificación de la Educación y mercado de trabajo, Mercado de trabalho, Madrid, Narcea**
- CABRITO, (G.B.) 1993 - Formações em Alternância - Tese de Mestrado, Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.**
- CAHRLLOT, (B), 1993- "L'Alternance: Formes traditionnelles et Logiques nouvelles", Education Permanente, nº 115**
- CARNEIRO, (R.) 1988 - Portugal Os próximos 20 Anos, Vol. V - Educação e Emprego em Portugal - Uma leitura da Modernização, Fundação Caloust Gulbenkian, Lisboa**
- CARVALHO, (A.) e Leandro(A.) M. (A.) Etelvina (A.), 1993 - A Construção do Projecto de Escola, Porto, Porto Editora**
- CARVALHO, (R.), 1986 - História do Ensino Em Portugal - Desde a fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano, Lisboa, F. C. Gulbenkian**
- CASTILLO, (J.) Jose, 1991 - (Coord.) Viejos retos de nuestro tiempo, Centro de Publicaciones Ministerio de Trabajo, Madrid**
- C.E. (Org.), (1994) - Crescimento, Competitividade, Emprego - Os desafios e as Pistas para enfrentar no Século X X I, Bruxelas**
- CEDEFOP, 1989 - "L'Alternance, pourquoi, pour qui?", Revista Formation Professionnelle, 12**
- CEDEFOP, 1989/90, - Revista de formação Profissional, Ed. Cedefop, Berlim**
- CESAREO, (V.), 1992 - La Società Flessibile, Milano, Ed. Franco Angel**
- CHABNLAT, (J.-F), 1989 - L'Analyse Sociologique des Organisations: un regard sur la production anglo-saxone contemporaine (1970-1988), Sociologie du Travail Vol 31, nº 3**
- CHARTIER, (D.), 1982 - A l'aube des formations par alternance - histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural, Paris, Unmfreo**
- CHARTIER, (D.), 1982 - Socio-pedagogie de l'alternance - Mesonance nº 3, Paris Unmfreo**
- CHERKAOUI, (M.), 1986 - Sociologie de l'Éducaton, Ed.- P.U.F., Paris**
- CHORÃO, (F.), 1992 - Cultura Organizacional - Um paradigma de análise da realidade escolar, Lisboa, G.E.P./M.E.**
- COLANDYN, (D.) et Lantier (F.), 1982, - "L'Analyse des contextes Professionnels: quelle problématique pour quels objectifs de formation", Revue Française de Pédagogie, nº 61**

- COMISSÃO** das Comunidades Europeias 1991, - Memorando da Comunicação sobre a Formação Profissional na Comunidade Europeia para os anos 90, Bruxelas, COMM
- COMISSÃO** de Coordenação de Lisboa e vale do Tejo, 1987 - Península de Setúbal, Operação Integrada de Desenvolvimento - (C.C.R. Estudo preparatório da Operação Integrada de Desenvolvimento.- Relatório da 1ª Fase Setembro - Lisboa: C.E. D.R.U.
- COMISSÃO** de Reforma do Sistema Educativo 1987 - Documentos Preparatórios I
- COOK**, (T. D.) E Reichardt (CH.S.), 1986 - Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación en Investigación Educativa, Madrid, Morata
- COQ**, (C), 1993 - " A grande mentira da educação para todos", Suplemento do Jornal Público,
- CORREIA**, (J. Aberto) e Stoleroff (A.) e Stoer (Stephen R.), (s/d) - A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal, Porto (Texto Fotocopiado)
- CORREIA**, (J.) Aberto) e Stoleroff (A.) e Stoer (Stephen R.), -"O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação", Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 29 Fevereiro de 1990
- COUDRIEU**, (H.), 1990 - L' Exploitation Agricole - pilotages, tensions, complexités, Paris, Unmfreo
- CRABAÑA**, (J.), 1988 - "Sobre Educación y mercado de trabajo: Los problemas de la Formación Profesional" Planificación de la Educación y mercado de trabajo, Madrid, Narcea
- CREPEAU**, (B.); Mignen, (P.), 1979 - Alternance et developpement du milieu, Mesonance nº1, Paris, Unmfreo
- CROZIER**, (M.), 1970 - La Société Bloquée, Paris, Ed. du Seuil
- CROZIER**, (M.), 1987 - État Modeste, État Moderne - Stratégies pour un autre changement, Paris, Ed. du Seuil
- CROZIER**, (M.), 1990 - L'Entreprise à l'Écoute - Apprendre le Management Pos-Industriel, Inter Éditions, Paris
- CROZIER**, (M.), 1990 - L'Entreprise à l'Écoute - Apprendre le Management Pos- Industrie, Inter Éditions, Paris
- CROZIER**, (M.), et (E.) Friedberg, 1977 - L'Acteur et Le Système, Paris, Éd. du Seuil
- D'HUINAUT**, (L.), et Depover, (C.), 1989 - Education et Travail Productif, Paris Unesco

- D'HAINAUT, (L.) et Depover, (C.).** 1989 - Éducation et Travail Productif - Guide méthodologique pour l'insertion d'activités productives ou socialement utiles dans l'enseignement général, Unesco
- DAVEZIES Phillippe,** 1993 - "Elémentes de psychodynamique du travail", Education Permanente, n° 116, Paris
- DELGADO, (M.) e Barrio, (O.),** 1993 - Organización Escolar, Alcoy, Espanha
- DETRY, (B.) e Teresa, (L),** 1991 - "Análise de conteúdos: A construção de Dicionários", Inovação Vol. 4 n° 2-3, Lisboa
- DOUARON, (P.),** 1992 - "Alternance et Négotiation", Education Permanente, n° 115.
- DPGF/M.E,** 1992 - Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia
- DPGF/M.E,** 1992. - Gestão Flexível do Tempo Escolar
- DUMOUCHEEL (P.) et Dupuy (J. P.),** 1975 - L'Auto-organisation, Paris, Ed. Du Seuil, Ed. E.P.U.
- DUMOUCHEL (P) et Dupuy (J. P.),** 1983 - (Org.), "L'Auto-organization, de la Phisique au Politique", Colloque de Cerisy, Paris, Ed. du Sueil
- DURAND, Daniel, (s/d)** - A Sistémica, Lisboa, Dinalivro
- DURAND, (J.) et (R.) Weil,** 1989 - Sociologie Contemporaine, Paris, Vigot
- ECHAURI, (M. C.),** 1988 - "Aspectos Economicos de la Educacion", Revista Española de Pedagogia, n°179
- ELLIOTT, (J.),** 1990 - La Investigación-Acción en educación, Madrid, Morata
- EMÍDIO, (T.) e Fernandes (G.) e Alçada (I.),** 1992 - Desenvolvimento Curricular, G. EP./M.E. Lisboa
- ETZIONI, (A.),** (1974) - Análise Comparativa de Organizações Complexas, Sobre o Poder, O Engajamento e seus Correlatos, S. Paulo, ZaharEditores
- F.C.T.,** (1994) - "Estado Actual da Investigação em Formação" - Resumo das Comunicações Formação, Monte da Caparica, Secção das Ciências da Educação/FCT
- FÉLIX, (Bagão),** 1992 - "Formação Profissional em Portugal - Novos desafios", in: Educação, n°5
- FISCHER, (L.),** 1992 - Prospettive Sociologiche, Ed. La Nuova Italia Scientifica (NIS), Roma
- FONTENEAU, (R.),** 1990 - " L' éducation nationale et partenariat" in : Bulletin de L' Association Française des admistrateurs de l'Education, n° 4, Paris
- FONTENEAU, (R.),** 1992 - "L'Alternance Partenariale", Education Permanente

- FORMOSINHO, (J.),** 1989 - " De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa" Revista Portuguesa de Educação 2(1); 53-86)
- FORQUIN, Jean-Claude,** 1988 - Sociologia da Educação - A Sociologia das Desigualdades - Notes de Syntèse de la Revue Française de Pedagogie
- FRIEDBERG, Erhaberg,** (1995) - O Poder e a Regra - Dinâmicas da acção Organizacional, Lisboa, Instituto Piaget
- FRITZELL, (C.),** 1987 "On the concept of relative autonomy in Education Theory" in: British Journal of Sociology of Education Vol. 8,nº 1
- G.E.P.,** 1992 O Impacto Económico da Educação sobre a Produtividade do Trabalho, M.E., Lisboa
- G.E.P.** 1987 - Observatório de Entradas na Vida Activa - jovens saídos do 12º Ano via Ensino no Ano Lectivo 1982/83 M.E., Lisboa
- G.E.P.** 1990 - Observatório de Entradas na Vida Activa - jovens saídos dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário no ano de 1985. M.E., Lisboa
- G.E.T. A.P/M.E.,** 1990 - Normativo 1/89, Plano Curricular - Referenciais de Formação, de Profissão e de Emprego
- G.E.T. A.P/M.E.,** 1990 - Normativo 1/89, Plano Curricular - Referenciais de Formação, de Profissão e de Emprego
- G.E.T.A.P./M.E,** 1989 - Modalidades de Formação técnica e Profissional - nº 4 Porto, GETAP
- G.E.T.A.P./M.E,** 1989 - Normativo 10/89, Flexibilidade curricular e Paradigma G.E.T. A.P para as formações sistémicas alternativas ao ensino regular
- G.E.T.A.P./M.E,** 1989 - Normativo 10/89 Flexibilidade curricular e Paradigma G.E.T. A.P para as formações sistémicas alternativas ao ensino regular
- G.E.T.A.P./M.E,** 1991 - (Coord) Luísa Cortesão e M. João Gama, Manual do Formador (Teoria e Desenvolvimento do currículo, animação Pedagógica) Vol. 3, Porto
- G.E.T.A.P./M.E,** 1989 - Modalidades de Formação técnica e Profissional - nº 7 Porto, GETAP
- G.E.P.** 1992 - Papel da Educação no Desenvolvimento Sócio-Económico realidade escolar - Lisboa
- GESLIN, (M.-Paule), et Lietard (L.),** 1992, "Un tuteur peut cacher beaucoup d'autres", Education Permanente, - nº 115
- GHIGLIONE. (R.) e MATALON, (B.)** 1992 - O Inquérito - Teoria e Prática - Celta Editora, Lisboa

- GHIGLIONE. (R.) e Beauvois e Chabrol, (C.), 1980 - Manuel d'analyse de Contenu, Armand Colin, Paris**
- Gil, (A.), 1989 - Projectos de Pesquisa, S. Paulo, Ed. Atlas**
- GIMÉNEZ, (J.R.), 1992 - " La Adaptación del binómio Formación Empleo en El Mundo Educativo", Revista Española de Pedagogia, nº 193,**
- GIMONET, (J. C.), (1979) - Psychosociologie des équipes éducatives nº3, Paris Unmfreo**
- GIMONET, (J. C.), 1984 - Alternance et relations humaines, Paris, Unmfreo**
- GIROUX, (H.), 1983 - Teoria e Crítica e Resistência, Petrolpolis, Ed. Vozes**
- GODET, (M.), 1987 - Le Projet d' entreprise: utilité et limites, Futuribilis**
- GOLDSTEIN, (R.), (1981) - L'Ecole de Demain - nº 3 - III, Paris, Unmfreo**
- GÓMEZ (G.V.), et Lopez (J. L.), 1988 - "Pedagogia Laboral", Revista Española de Pedagogia, nº181**
- GRÁCIO, (S.), 1986 - Política Educativa como Tecnologia Social: As Reformas de ensino Técnico de 1948 a 1983 Ensino Profissional/Técnico, Lisboa, Livros Horizonte**
- GRAO, (J.) (Coord), 1988 - Planificación de la Educación y mercado de trabajo, Madrid, Narcea**
- GRILO, (M.), 1987, - Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal - Cenários até 2000, Ed. GEP, Lisboa**
- GRILO, (M.), 1992 - "Balanço e Perspectivas da Integração no domínio da Educação", Análise Social, Vol. XXVII**
- HAECHT, ANNE VAN, (1994) - A Escola à Prova da Sociologia, Lisboa, Instituto Piaget**
- HALLAK, (J.), (1974)- À Qui Profile L'École?, Paris, P.U.F.**
- HANQUIEZ, (B.) 1992 " Oui au Développement de l' alternance...sous conditions", Formation Entreprises, nº 63**
- HENRIOT, Agnes; - ZANTEN, Van , 1989 - L 'Établissement - Politique nationale ou stratégie locale? L' Ouverture de école: ambiguïté du discours, diversité des pratiques, Paris, Sorbonne, Aecse**
- HERMAN, (J.); Marc de(S.), (1974), Dynamiques de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, P.U.F.**
- HONER, (W), 1987 - École et Culture Technique - Expériences Européennes**
- HORNER, (W.), 1980 - "Éducation Técnica et culture scolaire une relation difficile. L'exemple française, Revue des Sciences de l'Education, VI, 3**
- HORNER, (W.), 1987 - École et culture Técnica, Experiences Européennes, Ed. INRP, Paris**
- HOUSSAYE, (J.), 1987 - Ecole et Vie Active, Paris, Delachau & Niestl**

- IEFP**, (1988/90), - Revista de Emprego e Formação, Ed. IIEFP, Lisboa
- IMAGINÁRIO**, (L.), 1990 - Ensino Profissional/Tecnológico, Inovação - Vol. 3 nº 3
- INRP**, 1986 - Education, Formation, Societé: Recherches pour demain, Ed. CNDP / INRP
- JACINTO**, (F.), 1990 - Ensino Profissional/Tecnológico, Inovação - Vol. 3 nº 3
- JALLADE**, (J.), 1981 - Emploi et Chomage en Europe, Paris, Economica
- JALLADE**, (J.), 1991 - "Les Politiques de Formation Professionnelle des Jeunes a L'Etranger", Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Profissional, Porto, GETAP/M.E..
- JALLADE**, (J.), 1986 - " La formation en Alternance", Futuribilis,
- JEAN-CLAUDE**, (B), et Ruth Kohn, 1989 - L 'Établissement - Politique nationale ou stratégie locale?, Paris, Sorbonne-Aecse
- KEJELL**, (E) (1979) - "L'éducation et le travail: discordances et contacts", :Apprendre et Travailler, Paris, Unesco
- KOVACS**, (I), 1991 - "Inovação Tecnológica e Novas Qualificações na Industria" Actas da Conferência Nacional-Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional, G.E.T.A.P./M.E.
- KUHN**, Thomas S., (1975), - La Structura de las Revoluciones Científicas, México Fondo de Cultura Econ.
- LAKATOS**, (E.) e Marconi; (M.), 1991 - Metodologia Científica, S. Paulo, Atlas
- LANDSHEERE**, (G); (1994) - Le Pilotage des Systèmes d'education- Pédagogies en Développement, Bruxelles, De Boek Université
- LAPRA**, (J.-P.) e A.Savaint-Sauveur, 1989 - La Fonction Formation dans l'entreprise, Dunod, Paris
- LEGROUX**, (J), (1979) - Outils pedagogiques et alternance - nº 4, Paris, Unmfreo
- LEMOINE**, M. E Béhour, (J. C.) 1991 - " Mariage d'Amour ou Mariage de Rason?"; : École et Entreprses, Paris, Autrement
- LE MOS** (P.), (S.), (F.), (J.) Formosinho, 1991 - A construção Social da Educação, Porto, Asa
- LERBERT**, G. Système- Alternance et Formation d'Adultes nº 4 III, Paris
- LERBET**, (G.), 1992 "Alternance et Cognition", Education Permanent, nº 115
- LERBET**, (G.), Système - Alternance et formation d'adultes nº 4 III, Paris
- LESNE** (M.) et All, 1982 - Education et Alternance, Paris, Edilig
- LESOURNE**, (J.), 1988 - Éducation et Societé, les défis de l'an 2000, Paris, La Découvert. le Monde

- LEVIN, (H., M.), 1981 - "La Democratie dans le entreprise et la planification de Education", Travail et Emploi II, Paris, Unesco
- LIPES, (H.) e al, 1989 Portugal - O Desafio dos anos 90, Ed. Presença, Lisboa
- LOPES, (H.), 1989 - O Desafio dos anos 90, Ed. Presença, Lisboa
- LOPES, (H.), 1991 - "Produção de Competências em Portugal", Actas da Conferência Nacional- Novos Rumos para o ensino Tecnológico e Profissional, GETAP/M.E
- LOPES, (M.), (1994) - As Empresas e a dinâmica das Profissões, Lisboa
- LOPES, (M.), (1995) - Estratégias de Qualificações e Metodologias de Avaliação, Oeiras, Celta
- MACE, (G.), 1991 - Guide d'élaboration d'un Projet de Recherche, Bruxelles, De Bock-Wesmael S. A.
- MACEDO, (B.). - A Construção do Projecto Educativo de Escola - contributo para o estudo dos processos de Definição da lógica de funcionamento da escola, Projecto Educativo de Escola
- MACHADO, (B.), 1982 - Participação e Descentralização Democratização e Neutralidade na Conatituição de 76, Livraria Almedina, Coimbra
- MALGLAIVE (G.) et WEBER (A.), 1982 - "École et Entreprise: intérêt et limites de l'alternance en pédagogie" Revue Française de Pédagogie, nº 61.
- MALGLAIVE, (G.) et WEBER (A.), 1982 - "École et Entreprise: intérêt et limites de l'alternance en pédagogie" Revue Française de Pédagogie, nº 61.
- MARQUES, (M.), 1994 - A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-Educativo como Modelo Decisional - O Caso das Escolas Profissionais, Porto, Edições Afrontamento
- MARQUES, (M.), 1992 - O Modelo Educativo das Escolas Profissionais - Um campo Potencial de Inovação, Lisboa, Educa/Anespo
- MARTINS, (Jorge), 1992 - "Cursos tecnológicos, o Novo Horizonte do Ensino Técnico-Profissional", in Educação, nº 5
- MAURICE, (M), Sellier(F.), Silvestre (J. J.), 1982 - Politique d'Eduaction et Organisation Induatrielle en France et en Allemagne, Paris, PUF
- MÉLÈSE, (J.), (1979) - Approches systémiques des organisations - Vers l'entreprise à complexité humain, Paris, Les Ed. d'Organisation
- MICHEL, (B.) - L'audit de la formation de la conception à la pratique, Education Permanent, nº91
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1973) - A Reforma do Sistema Educativo, Lisboa
- MINTZBERG (H.), 1991 La Estructuración de las Organizaciones, Barcelona, Ariel Economia

- MINVIELLE, (J.),** 1984, Les formations Alterneés, Poser le Problèmes, Education et Société, Paris.
- MONITOR Company,** 1994 - (Dir. de Michael Porter) (2 Vol.), Construir as vantagens competitivas de Portugal, Lisboa.
- MOUY, (P.),** 1986 - Formation-Emploi: une champ à reconstruir, Colloque des Jeunes, L'École, l'a Societé, Ed. C.R.P., Grenoble
- MUCCHIELLI, (R.)** 1968 - La Methode des cas, Paris, Ed. Sociales
- MUT, (B.M.)** 1989 - " Nuevas Perspectivas de la Educación en la Empresa", Revista Española de Pedagogia, nº 182
- N.A.C.E.M.** 1991 - Formação em contexto de Trabalho - (Linhas Orientadoras), G:E.T. A.P./ M.E.
- NEVES, (A.) e (Pedroso, Paulo),** 1994 - "A Formação em Alternância e a Participação empresarial: Algumas reflexões centradas no sistema de Aprendizagem", Formar, Revista dos Formadores, nº 10
- NÓVOA, et (all.)** - 1992 - Formação para o Desenvolvimento, Ed. Fim de Século, Lisboa
- NYHAN, (B.),** 1989, L'Aptitude a l'auto-formation la compétence clé de la formation continue, "Travail et Société", Paris Centre Européen
- O.C.D.E.,** 1989 - O Ensino na Sociedade Moderna, Porto, Asa
- O.C.D.E,** 1987 - O Papel da Educação no Desenvolvimento Sócio-Económico, Ed. Gep/Me, Lisboa
- O.I.D.,** 1994 - Avaliação da Operação Integrada de Deasenvolvimento da Península de Setúbal, 1 Volume I (Síntese- Resumo)
- P.N.U. D.,** 1994, Relatório do Desenvolvimento Humano, Lisboa, Triconinental.
- PAGE, (A.),** 1985 "Économie de l' Education", Incyclopedie Universalis, Corpus,6, (654-658), Paris
- PASCUAL, (R.), (Cood.)** 1988 - La gestión educativa ante la innovación y el cambio, Madrid, Narcea,
- PELPEL, (P.),** 1989 - Les Stages de Formation, Paris, Bordas
- PEREIRA, (S.),** 1991 - "Escola Empresa: uma relação fundamental", Actas da Conferência Nacional -Novos Rumos para o Ensino Profissional, GETAP/M.E.
- PERETTI, (A.),** 1991 - Organiser des Formations, Paris, Hachette
- PETITAT, André,** 1982 - Production de l'Ecole - Production de la Société - Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution en Occident, Genève
- PIERRE (B.),** 1987 - "Propostas para o ensino de Futuro, Cadernos de Ciênciais Sociais nº5

- PINTO, (J.) (M.) e (A.) (S.) Silva (org.), 1986, Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Ed. Afrontamento**
- PINTO, (Leite), 1966 - Celebrar o Passado, Construir o Futuro, Da Instrução Pública à Educação Nacional, Lisboa**
- PORFÍRIO (M.) e A. Carvalho, 1991 - Dinamização da Sala de aula, Escola e Comunidade, Manual do Formador, Porto.**
- QUIVY, (R), Campenhoudt, (L. Van), 1992 - Manual de Investigação em Ciências Sociais, Ed Gradiva, Lisboa**
- RAIS, (G.), Offmeyer (H.), (J.), 1990 - La Prise de Decision, Ed. Delval,**
- RAMOS, (L.), 1992 - A Escolas na Inserção Social e Profissional dos Jovens - Portugal - anos 90, Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa**
- REIS; (F.), (1995) - Educação Tecnológica: A Montanha Pariu um Rato?, Porto, Editora**
- RODRIGUES, (M. J.), 1991 - Competitividade e Recursos Humanos, Lisboa, Publ. D. Quixote**
- RODRIGUES, (M. J.), 1991 - O Sistema de ensino em Portugal - crise e mutações, Lisboa, Publ. D. Quixote**
- ROSE, (J.), 1984 - Enquête d'emploi: formation, chômage, emploi, Paris, Economica**
- ROSE, (J.)osé, 1991 "Acteurs de la Formation: Question Théoriques et méthodologiques à partir de l'expérience française" Actas da Conferência Nacional -Novos Rumos para o Ensino Profissional, GETAP/M.E.**
- RUBIO, (M.), 1988 - "Estructura y Naturaleza de la Participacion Educativa, Revista Española de Pedagogia - nº 181**
- RUBIO, (R. M.), 1992 - " La Adaptación del Binómio Formación-Empleo en El Mundo Educativo", Revista Española de Pedagogia nº 193**
- S.P.O. C.E., 1994 - Crescimento, Competitividade, Emprego - Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI -Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias**
- SAINSAULIEU, (R), 1987 - Sociologie de l'Organisation de l'Entrepise, Paris, Presse**
- SANTOS, (B. S.), 1989 - Introdução à Ciência Pós-Moderna Porto, Afrontamento**
- SANTOS, (B. S.), 1995 - Pela Mão da Alice - O social e o Político na Pós-Modernidade, Porto, Afrontamento**
- SANTOS, (B. S.), 1990 - Um discurso sobre as Ciências, Porto, Afrontamento**
- SARMENTO, (M. J.) 1992 A Escola e as Autonomias, Porto, Asa**

- SEDANO, (A.) M. e (M.) Perez, 1989, Modelos de Organización Escolar: monografías para la reforma, Madrid, Cincel**
- SERRES, (M.), 1992 - " Escola do Passado e do Futuro", Suplemento do Jornal Público**
- SIEGEL, (S.), 1975 Estatística não-paramétrica - para as ciências do Comportamento, S. Paulo, McGraw - Hill**
- SILVA, (M.) e Isabel Tamen, (Coord.), 1981 - Sistema de Ensino em Portugal, Fund. Caloute Gulbenkian, Lisboa**
- SIMON, (A.) 1981 - Relations entre formateurs et alternance - nº5, Paris, Unmfreo**
- STAHL, (T.), Barry Nyham & Piera D'Aloja, 1992 - A Organização Qualificante - uma visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, (org.) Comissão da CE, Bruxelas**
- STIÉVERNART, (M) 1989 "L' Emergence d'une Notion: Le Partenariat Socio-Educatif", Les Siences de l'Education**
- STOER, (S.), 1986 - Educação e Mudança Social em Portugal (1970-1980 - uma Década de Transição, Porto Edições Afrontamento**
- STOER, (R.) 1990, "O Novo Vocacionismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação", Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 29**
- SWCHARTZ, (B.), 1984 - Uma Escola diferente, Lisboa, Livros Horizonte**
- TANGUY, (L.) et Kieffer, 1982 - L'école et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagnes, Paris**
- TANGUY, (L.), 1985 - Enseignement générale, enseignement technique, integration et hierachies, l'echec scolaire, Paris, CMRS**
- TANGUY, (L.), 1986 (Dir.) - Quelle Formation pour les ouvriers et les employés en france?, Paris, CNRS,**
- TANGUY, (L.), 1987 - (Dir.) - L'introuvable relation Formation/Emploi, Paris**
- TEODORO, (A.), 1994 - Política Educativa em Portugal - Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores, Lisboa, Bertrand**
- THÉVENET, (M.), 1985 - Cultura de Empresa, Auditoria e Mudança, Lisboa, Monitor**
- TTHINES, (H.) e Lempereur, (A.), 1984 - Dicionário das Ciências Sociais, Lisboa. Ed. 70**
- TOMÉ, (Clarisse) 1992- "Formação Inicial dos jovens em Regime de alternância", in Educação nº 5,**
- TOURAIN, Alain, 1994 - Crítica da Modernidade, Lisboa, Instituto Piaget**
- TOURAIN, (A.), 1986 - Sociologie de l'Action, Paris, Ed. Du Seuil.**

- TRÉPOS**, Jean-Yves, 1992 - Sociologie de la compétence Professionnelle, Nancy Presses Universitaires
- UNESCO**, 1979 - Apprendre et Travailler, Paris, Unesco
- VÁRIOS**, 1994 - Flexibilidade - o Novo paradigma da produção e as respostas flexíveis da formação numa organização qualificante, Caldas da Rainha, Ed. Nadu Euritecnet
- VÁRIOS**, (Grupo de Lisboa), 1994 - Limites a Competição, Lisboa, Europa América
- VÁRIOS**, 1994 - "Estado Actual da Investigação em Formação" - Resumo das Comunicações Formação, Monte da Caparica, Secção das Ciências da Educação/FCT
- VÁRIOS**, 1994 - Desafios para o Século XXI - Vol I I, Lisboa, Europa América
- VIAL**, (J.), 1989 - L'École et la Formation Professionnelle, Paris
- VIALLET**, (F.), 1987 - L'Ingénierie de la Formation, Ed. D'Organisation, Paris
- VICENT**, Jean-Marie, 1989 - L 'Établissement - Politique nationale ou stratégie locale?L'autonomie des établissements d'enseignement et de formation, Paris, Sorbonne- Aecse
- VILLETTE**, (M.), 1994 - L'Art du Stage en Entreprise, Paris, La Découverte
- VOISIN**, (A.), 1992 - "Alternance ou Alternances?", Education Permanent n° 115
- VOISLH**, (A.), 1992 - "Alternance ou Alternances?" approches institutionnelle des formations alternées qualificantes destinées aux jeunes, Education Permanent, n° 115
- WALKER**, (R.), 1983, - "La Realizacion de Estudios de Casos en Educacion. Etica, Teoria e Procedimientos", Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa, Madrid, Ed. Narcea
- WEBER**, (A.), 1982 - "Savoirs Sociaux e Savoir Scolaires, Pour une Articulation", Pratiques, Paris, Metz
- WEBER**, (M.), 1984 - Economia e Sociedade, México, Fundo de Cultura Economica
- WEISS**, (D.) et All, (1962) - La Fonction Ressources Humaines, Les Éditions D'Organisation, Paris
- YIN**, (R.) K., 1988 - Case Study Research - Design and Nethods, London, Sage Publication

TEXTOS LEGAIS:

Despacho 26/8/80 - Acção Piloto de formação Profissional

Despacho 88/ME/83 - Estabelece a constituição e as competências das comissões regionais para o ensino Técnico Profissional)

Despacho Normativo nº 194-A/83 - Cria os cursos Profissionais e Técnico-Profissionais

Decreto-lei nº 102/84 de 28 de Março - Estabelece a disciplina Jurídica da Formação Profissional de jovens em regime de Aprendizagem

Despacho Normativo nº 142/84 de 22 de Agosto - Acrescenta vários números ao Capítulo 1º do Despacho Normativo nº 194-A/83 de 19 de Outubro

Portaria nº 627/84 de 22 de Agosto - Aprova o regulamento de estágios e das provas de Aptidão Profissional dos Cursos Profissionais Criados por Despacho Normativo nº 194-A/83, de 19 de Outubro

Decreto-lei nº 338/85 - Introduce alterações ao Decreto-lei nº Formação Profissional - Regime de aprendizagem

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 31/87 de 9 de Julho - Altera o Dec.-Lei 125/82 de 22 de Abril, referente ao Conselho Nacional de Educação C.N.E.

Decreto-lei de 397/88 de 8 de Novembro - Cria o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (G.E.T.A.P.)

Decreto-lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro - Autonomia das Escolas

Decreto-lei nº 436/88 - Revisão da lei da aprendizagem

Decreto-lei nº 26/89 de 21 de Janeiro - Diploma que cria as Escolas Profissionais

Decreto-lei nº 286/89 de Agosto - Estabelece os princípios que ordenam a reestruturação curricular do ensino básico e secundário e aprova os respectivos planos curriculares

Decreto-lei nº 172/91 de 10 de Maio - Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-lei nº 383/91 de 9 de Outubro - Estabelece os princípios a que obedecem os cursos de pré-aprendizagem

Decreto-lei nº 401/91 de 16 de Outubro - Formação Profissional inserida no Sistema Educativo e no Mundo do Emprego

Portaria 423/92 de 31 de Janeiro - Define o regime de avaliação nas Escolas Profissionais

Decreto-lei nº 70/93 de 10 de Março - Estabelece o regime de criação e de funcionamento das Escolas Profissionais e revê o Decreto-lei de 26/89

Programa do X II Governo Constitucional, Novembro 1981

